



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

ΦΟΙΤΗΤΗΣ: ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΑΡΙΝΑ-ΣΤΕΦΑΝΙΑ ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ

ΒΟΛΟΣ 2021

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο Γιώργος Γιαννακόπουλος γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

υπογραφή φοιτητή

Περίληψη

Το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι υψηλά στην ατζέντα των υπευθύνων χάραξης πολιτικής και των επαγγελματιών σε πολλές χώρες, που τονίζουν την ανάγκη αντιμετώπισης όλων των μορφών αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Προκειμένου να υπάρξει ισότιμη πρόσβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο αναλυτικό πρόγραμμα γενικής εκπαίδευσης, θα πρέπει όλοι οι εμπλεκόμενοι (σχολικοί ηγέτες, εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς καθώς και άλλοι φορείς) να συνεργαστούν προς αυτή την κατεύθυνση. Καθώς η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται πολύ σημαντική για τη βελτίωση της μάθησης και την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, σημαντική είναι και η συμβολή της στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας και στην ανάπτυξη σχολικών πρακτικών για να την προωθήσουν. Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις 10 διευθυντών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του Νομού Βοιωτίας για το ρόλο τους στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα δίνεται έμφαση στα μοντέλα ηγεσίας και στους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης. Με βάση το προσωπικό όραμα και την εκπαιδευτική πολιτική που περιορίζει το πλαίσιο δράσης οι σχολικοί ηγέτες εκδηλώνουν μια θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Ωστόσο αυτή η στάση δεν εκπληρώνεται με ουσιαστική ανάληψη πρωτοβουλιών για αξιοποίηση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων που έχουν στη διάθεσή τους. Προτιμούν να μεταβιβάζουν, χωρίς να την εμποδίζουν, την αρμοδιότητα και την ευθύνη στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής για την εφαρμογή της συμπερίληψης. Σε ένα σχολικό οργανισμό που κατά βάση στοχεύει στην συσσωρευμένη απόκτηση γνώσεων, τα δίκτυα επικοινωνίας, οι σχέσεις με την κοινότητα και η συνεργασία των εκπαιδευτικών λειτουργούν σε επιφανειακό επίπεδο, με τη συμβολή του διευθυντή να είναι επικουρική. Επίσης η επαγγελματική ανάπτυξη με την επιμόρφωση, η υλικοτεχνική υποδομή και η καινοτομία δε φαίνεται να αξιοποιούνται επαρκώς. Αυτοί οι παράγοντες καθιστούν πολύ σημαντικό το ρόλο του διευθυντή να μετασχηματίσει ένα σχολείο σε συμπεριληπτικό, όχι μόνο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έτσι κι αλλιώς το δικαιούνται, αλλά για όλη τη σχολική κοινότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπεριληπτική κουλτούρα, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εμπόδια στην εφαρμογή της συμπερίληψης, ρόλος του διευθυντή

Abstract

The issue of inclusive education is high on the agenda of policymakers and professionals in many countries, who emphasize the need to address all forms of exclusion and marginalization. In order for students with special educational needs to have equal access in the general education curriculum, all involved (school leaders, teachers, students, parents and other bodies) should work together in this direction. As educational leadership is considered very important for improving learning and effectiveness of the school organization, its contribution is also important in the formation of an inclusive culture in the development of school practices to promote it as well. In the present research the views of 10 principals working in primary schools in the Prefecture of Boeotia are explored for their role in the formation of an inclusive culture for students with special educational needs in primary education. At the same time, emphasis is given in the leadership models and the factors that influence successful implementation of inclusion. Based on personal vision and educational policy that set limits in the scope of action, school leaders show a positive attitude towards inclusion. However, this attitude is not fulfilled with substantial taking of initiatives to utilize the educational potential they have at their disposal. They prefer to transfer, without hindering, their jurisdiction and responsibility to special and general education teachers for the application of inclusion. In a school organization that basically aim sat the accumulated acquisition of knowledge, communication networks, relations with the community and teacher cooperation operate at a superficial level, with the director's input being additional. Also professional development with training, logistics and innovation does not seem to be adequately utilized. These factors make the principal's role very important to transform a school into an inclusive one, not just for the students with special educational needs who are entitled to it anyway, but for the whole school community.

Keywords: inclusive culture, students with special education needs, obstacles to the implementation of inclusion, role of the director

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτέλεσε για μένα μία ευκαιρία, όχι μόνο απόκτησης γνώσεων αλλά και προβληματισμού για τη διαχείριση και υλοποίηση ενός σημαντικού παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η συμπερίληψη. Θα ήθελα να ευχαριστήσω εγκάρδια την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Δρ. Μαρίνα-Στεφανία Γιαννακάκη που με καθοδήγησε με εποικοδομητικά σχόλια σε όλη τη διάρκεια εκπόνησής της. Επιπλέον, θα ήθελα να επισημάνω τη συμβολή του ακαδημαϊκού προσωπικού του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις που αποκόμισα μέσω των μαθημάτων, καθώς και των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Βοιωτίας, για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Τέλος, θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τη σύζυγό μου Δήμητρα και τα παιδιά μου Κατερίνα και Χριστίνα για την ψυχολογική και ηθική στήριξη που μου παρείχαν.

Πίνακας συμβόλων-ακρωνυμίων-συντομογραφιών

Αναλυτικά Προγράμματα	Αν. Πρ.
Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	Ε.Α.Ε.
Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης	Ε.Δ.Ε.Α.Υ.
Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης	Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.
Ελληνικό Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής και Ερευνών	ΕΚΕΨΥΕ
Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης	Κ.Δ.Α.Υ.
Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης	ΚΕ.Σ.Υ.
Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη	Σ.Ε.Α.
Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	Σ.Μ.Ε.Α
Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας	ΤΠΕ
Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	ΕΑΕ

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	3
Abstract.....	4
Πίνακας συμβόλων-ακρωνυμίων-συντομογραφιών	6
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	11
1.1Πρόβλημα της έρευνας.....	11
1.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	11
1.3. Σπουδαιότητα της έρευνας.....	12
1.4. Διασαφήνιση εννοιών και όρων	16
1.4.1.Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση	16
1.4.2.Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	16
1.4.3.Ενσωμάτωση και ένταξη.....	17
1.4.4.Συμπερίληψη, συμπεριληπτική εκπαίδευση, συνεκπαίδευση ή εκπαίδευση του μη αποκλεισμού.....	18
1.5. Δομή της εργασίας.....	18
Κεφάλαιο 2. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση	19
2.1. Μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας	19
2.1.1. Ιατρικό-ατομικό μοντέλο της αναπηρίας	19
2.1.2. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας	21
2.1.3. Το πολυδιάστατο μοντέλο για την αναπηρία	21
2.1.4. Το εκπαιδευτικό μοντέλο για την αναπηρία	22
2.2. Θεσμικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα	22
2.3. Μοντέλα συμπερίληψης.....	24
2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης	30
2.4.1. Στάσεις εκπαιδευτικών.....	30
2.4.2. Εμπόδια στην εφαρμογή της συμπερίληψης.....	33
2.4.2.1.Οργανωτικά εμπόδια.....	33
2.4.2.2. Γνωστικά εμπόδια.....	34
2.4.2.3. Συμπεριφορικά εμπόδια/ εμπόδια που σχετίζονται με την κουλτούρα	34
Κεφάλαιο 3.Σχολική κουλτούρα και ηγεσία.....	36
3.1. Ορισμός σχολικής κουλτούρας	36

3.2. Σχολική ηγεσία και διαμόρφωση κουλτούρας (Εσωτερική διάσταση σχολικής κουλτούρας).....	37
3.2.1. Η καινοτομία στην εκπαίδευση.....	39
3.3. Εξωτερική διάσταση σχολικής κουλτούρας.....	40
3.3.1. Η αισθητική και ασφάλεια των σχολικών κτιρίων.....	40
3.3.2. Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών κτιρίων.....	41
3.4. Μορφές σχολικής κουλτούρας.....	41
3.4.1. Υποκουλτούρες.....	42
3.4.2. Ατομισμός/ απομόνωση.....	42
3.4.3. Κατακερματισμός/ Διαμερισμός.....	43
3.4.4. Συνεργασία.....	43
3.4.5. Τεχνητή συναδελφικότητα.....	44
3.4.6. Κουλτούρα «μετακινούμενο μωσαϊκό».....	44
3.4.7. Κουλτούρα «κηδεμονισμού και κουλτούρα «ανθρωπισμού».....	44
3.4.8. Μοντέλα εντοπισμού της αποτελεσματικότητας της κουλτούρας.....	45
3.5. Συνεισφορά των γονέων και μαθητών στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.....	46
3.6. Σχολική Ηγεσία.....	47
3.7. Εκπαιδευτική Ηγεσία – Μοντέλα, Στυλ & Θεωρίες.....	48
3.8. Θεωρίες ηγεσίας.....	48
3.8.1. Θεωρίες συμπεριφοράς (Behavioral theories).....	49
3.8.2. Θεωρίες δύναμης και επιρροής (Power and influence theories).....	50
3.8.3. Θεωρίες έκτακτων συνθηκών (Contingency theories).....	50
3.9. Στυλ Ηγεσίας.....	51
3.10. Μοντέλα ηγεσίας.....	52
3.11. Ο Διευθυντής του σχολείου ως Ηγέτης.....	55
3.12. Θεσμικό πλαίσιο επιλογής διευθυντών.....	57
3.13. Σχολική ηγεσία και συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	58
3.13.1. Μοντέλα ηγεσίας και μοντέλα σχολικής διοίκησης για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	58
3.13.2. Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας.....	61
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας.....	63
4.1. Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	63
4.2. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	64
4.3. Δείγμα και δειγματοληψία.....	64

4.4. Ερευνητικό εργαλείο.....	65
4.5.Συλλογή πρωτογενών δεδομένων.....	66
4.6. Ανάλυση δεδομένων.....	67
4.7. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	68
4.8. Περιορισμοί έρευνας.....	69
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα της Έρευνας.....	70
5.1. Θεματικοί Άξονες.....	70
5.1.1.Σχολικό κλίμα- σχολική κουλτούρα.....	71
5.1.1.1. Προσδοκίες-Όραμα για το σχολείο.....	71
5.1.1.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	73
5.1.1.3. Νομοθεσία.....	75
5.1.1.4. Αξιολόγηση.....	76
5.1.1.5. Εμπειρία των εκπαιδευτικών στην Ε.Α.Ε.....	77
5.1.1.6. Επίδοση.....	78
5.1.1.7. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.....	80
5.1.1.8. Ευκαιρίες συμπερίληψης στη σχολική μονάδα.....	82
5.1.2. Σχέσεις με την κοινότητα.....	83
5.1.2.1. Δίκτυα επικοινωνίας.....	83
5.1.2.2. Σχέσεις με τους γονείς.....	84
5.1.2.3. Σχέσεις με φορείς και αυτοδιοίκηση.....	86
5.1.2.4. Κοινές δράσεις.....	88
5.1.3. Μοντέλο ηγεσίας και Συμπερίληψη.....	89
5.1.3.1. Κίνητρα για συνεργασία.....	89
5.1.3.2. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.....	91
5.1.3.3. Καινοτομία στην διδασκαλία.....	93
5.1.3.4. Αυτοεξέλιξη.....	94
5.1.4. Ο ρόλος του Διευθυντή στην προώθηση της συμπερίληψης.....	95
5.1.4.1. Πως αντιλαμβάνονται οι Διευθυντές την συμπερίληψη.....	95
5.1.4.2. Η ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών.....	96
5.1.4.3. Η συμβολή των ΤΠΕ στην συμπερίληψη.....	100
5.1.4.4. Η συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.....	101
5.1.4.5. Κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή.....	102
5.1.4.6. Τα εμπόδια στη συμπερίληψη.....	103
Κεφάλαιο 6. Συζήτηση/ Συμπεράσματα.....	106

Κεφάλαιο 7. Προτάσεις.....	115
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	117
Αγγλόφωνη βιβλιογραφία.....	117
Ελληνόφωνη βιβλιογραφία.....	135
Νομοθεσία.....	144
Παράρτημα Α.....	145

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

1.1 Πρόβλημα της έρευνας

Ως αποτέλεσμα των πρόσφατων διεθνών εξελίξεων, το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι υψηλά στην ατζέντα των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής και των επαγγελματιών σε πολλές χώρες. Το «Πλαίσιο Δράσης για την Εκπαίδευση 2030», που υιοθετήθηκε πρόσφατα από την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα, τονίζει την ανάγκη αντιμετώπισης όλων των μορφών αποκλεισμού και περιθωριοποίησης (UNESCO, 2017). Συγκεκριμένα, προωθεί δράσεις που θα επιτρέψουν στα εκπαιδευτικά συστήματα να εξυπηρετούν όλους τους μαθητές, με ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνους που συνήθως αποκλείονται από εκπαιδευτικές ευκαιρίες, όπως μαθητές από φτωχότερα νοικοκυριά, εθνικές και γλωσσικές μειονότητες, αυτόχθονες και άτομα με αναπηρία.

Προκειμένου να υπάρξει ισότιμη πρόσβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο αναλυτικό πρόγραμμα γενικής εκπαίδευσης, θα πρέπει όλοι οι εμπλεκόμενοι (σχολικοί ηγέτες, εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς καθώς και άλλοι φορείς) να συνεργαστούν προς αυτή την κατεύθυνση. Τα σχολεία οφείλουν να αναπτύξουν συμπεριληπτική κουλτούρα όπου κύριο ρόλο στη διαμόρφωση της, θα έχει η σχολική ηγεσία. Όμως οι σχολικοί ηγέτες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν εμπόδια στην προσπάθειά τους να προωθήσουν αλλαγές. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει διεθνώς έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον για τη σχολική ηγεσία και πώς αυτή επηρεάζει την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών. Η παρούσα μελέτη προσπαθεί να διερευνήσει τον ρόλο που διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης (διευθυντής) στην χάραξη συμπεριληπτικής κουλτούρας για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εξετάζοντας μια σειρά από παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την προσπάθειά του, με τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας.

1.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εντοπίσει μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας το ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η παρούσα μελέτη είναι τα ακόλουθα:

- 1) Πώς κατανοούν/ορίζουν οι διευθυντές τη συμπεριληπτική κουλτούρα;
- 2) Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν για να την προωθήσουν;

3) Ποια εμπόδια συναντούν στην προώθηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας;

1.3. Σπουδαιότητα της έρευνας

Σε μια κοινωνία που θέλει να λέγεται δημοκρατική, η συμπερίληψη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αρχή της ισότητας καθώς και με την ανθρωπιστική αρχή, ότι οι άνθρωποι είναι όλοι ίσοι χωρίς διακρίσεις και δεν υπάρχουν καλύτεροι ή χειρότεροι. Επομένως θα πρέπει να παρέχεται ποιοτική εκπαίδευση σε όλους αδιακρίτως. Με τον όρο ποιοτική εκπαίδευση εννοούμε μια εκπαίδευση η οποία θα επιδιώκει την πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, την καλλιέργεια του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών, την αποτελεσματική συμμετοχή σε μια ελεύθερη κοινωνία, καθώς και την προώθηση της κατανόησης, της ανεκτικότητας και της φιλίας. Όμως υπάρχει κίνδυνος να επέλθουν αντίθετα αποτελέσματα από τα προσδοκώμενα εάν η εφαρμογή της συμπερίληψης δεν συνοδεύεται στην πράξη από κατάλληλες πρακτικές (Σούλης, 2013). Έρευνες δείχνουν πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες που φοιτούν στο γενικό σχολείο δεν γίνονται αποδεκτοί και συχνά αποκλείονται, ενώ ακόμα και να τους δεχτεί το σχολικό περιβάλλον υπάρχει κίνδυνος να τους απορρίψει το εξωσχολικό περιβάλλον τους (Νάνου 2013, Αβραμίδης και συν. 2013). Προκειμένου να αντιμετωπιστεί ο αποκλεισμός αναγκαία προϋπόθεση είναι η διαμόρφωση συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει ανάγκη από πολλές αλλαγές και βελτιώσεις για να είναι σε θέση να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή /και αναπηρίες, με κύριους ανασταλτικούς παράγοντες αυτούς της έλλειψης εξειδικευμένου προσωπικού και τις καθυστερήσεις στη λειτουργία υποστηρικτικών δομών (Τσιπούρας, 2013).

Σχετικά με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα εκτός από τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης και την εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης με την συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στο πλαίσιο ενός σχολείου για όλους, οι έρευνες δείχνουν πως η υπόλοιπη πορεία της αφορά μεμονωμένες προσπάθειες οι οποίες εστιάζουν είτε σε επίπεδο τάξης, είτε σε εξωσχολικό επίπεδο, ενώ δεν υπάρχει κάποια οργανωμένη προσπάθεια η οποία να ξεκινά από την τάξη, να συνεχίζεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να καταλήγει σε εξωσχολικό επίπεδο.

Πιο αναλυτικά οι προσπάθειες που έχουν γίνει σε εξωσχολικό επίπεδο περιλάμβαναν βιωματικές προσεγγίσεις όπως πρόβες για θεατρικό έργο με την κοινή συμμετοχή μαθητών από Ειδικό Εργαστήριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και μαθητών από

γυμνάσιο ειδικής αγωγής (Ματσίκας, Δ., Ζαχαράκης, Χ., & Ζερβός, Κ. 2014). Επίσης αφορούσαν αλληλεπιδράσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες με παιδιά τυπικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο παιχνιδιού στη γειτονιά (Νάνου, Γαβριηλίδου και Ραπτοπούλου 2014). Σε επίπεδο τάξης έχει πραγματοποιηθεί διαθεματικό πρόγραμμα την ώρα της ευέλικτης ζώνης σε γενικά σχολεία της Αθήνας με τη συμμετοχή μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα τη βελτίωση του επιπέδου των τελευταίων σε διάφορους τομείς όπως π.χ. στην αυτοσυγκράτηση (Αλεξανδρή και Κουρκουτάς, 2014).

Όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση οι έρευνες δείχνουν πως ενώ δηλώνουν θετικοί (Batsiou και συν. 2006), ή ουδέτεροι (Avramidis & Kalyva, 2007), στην πράξη δεν έχουν αποδεχτεί τη συμπερίληψη εφόσον είναι απροετοίμαστοι για την εφαρμογή της και αντιμετωπίζουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με μια θλιβερή ανεκτικότητα (Kourea & Phtiaka, 2003, Phtiaka και συν. 2005).

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να τροποποιήσουν την εκπαιδευτική πρακτική τους μετατρέποντας την σε συμπεριληπτική (Πατσίδου-Ηλιάδου, 2011), ενώ η πλειοψηφία τους χρησιμοποιεί ως δικαιολογίες για την μη εφαρμογή της συμπερίληψης την έλλειψη εξειδίκευσης και διαθέσιμου χρόνου, τις απαιτήσεις της εφαρμογής της και τις δυσκολίες που θα συναντήσουν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης σε μια τάξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Αγαλιώτης, 2002).

Πέρα από τις στάσεις των εκπαιδευτικών αξίζει να εξετασθούν και οι στάσεις των γονέων. Όσον αφορά τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης οι έρευνες στην Ελλάδα έδειξαν πως εμφανίζονται θετικοί ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή / και αναπηρία (Παυλίδου, 2019 · Μποπότα, 2015· Kalyva, Georgiadi, και Tsakiris, 2007). Οι στάσεις των γονέων φαίνεται να επηρεάζονται από το μορφωτικό τους επίπεδο και την ηλικία τους (Παυλίδου, 2019), την επαφή / εμπειρία τους με άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το φύλλο των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το είδος της αναπηρίας (Μποπότα 2015) και το φύλλο του γονέα (2015· Kalyva, Georgiadi, και Tsakiris, 2007).

Από την άλλη όσον αφορά τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία φαίνεται πως αντιλαμβάνονται το αρνητικό κλίμα που επικρατεί στο γενικό σχολείο εξαιτίας των στάσεων των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να τους δημιουργούνται επιφυλάξεις σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών τους στο γενικό σχολείο. Αναλυτικότερα,

θεωρούν πως το σχολείο είναι απροετοίμαστο για την υποδοχή των παιδιών τους, επειδή συνεχίζεται ακόμα η δασκαλοκεντρική διδασκαλία, προσφέρεται το ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα για όλους τους μαθητές, η διδασκαλία και η διαδικασία της μάθησης δεν προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών και τέλος, οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή /και αναπηρία και δεν αντιλαμβάνονται τις ανάγκες τους. Επιπλέον, φοιτώντας στο γενικό σχολείο, χάνουν τις υποστηρικτικές υπηρεσίες που θα λάμβαναν στο ειδικό σχολείο. Παρ' όλα αυτά οι γονείς πιστεύουν πως η φοίτηση των παιδιών τους στο γενικό σχολείο είναι η σωστή επιλογή για εκείνα, καθώς θα συμβάλει στην κοινωνικοποίησή τους και θα έρθουν σε επαφή με την «αληθινή ζωή» (Phtiaka, 2006 στο Νάνου, Πατσίδου, Γκαράνης, Χαριοπολίτου, 2013).

Καθώς τα σχολεία αντιμετωπίζουν την πρόκληση να εξυπηρετήσουν αποτελεσματικά έναν ολόένα και πιο διαφορετικό πληθυσμό μαθητών, το ζήτημα δεν είναι μόνο εάν θα παρέχουν συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά και το πως να την εφαρμόσουν με εφικτό και αποτελεσματικό τρόπο για τη διασφάλιση της σχολικής επιτυχίας για όλα τα παιδιά και ειδικά για αυτά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Baker και συν., 1994). Αν και η υλοποίηση των πρακτικών της συμπερίληψης επαφίεται στους εκπαιδευτικούς, η ευθύνη για την επιτυχή εφαρμογή της ανήκει στον διευθυντή του σχολείου (Young, 2010).

Οι τρόποι με τους οποίους οι διευθυντές υποστηρίζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης περιλαμβάνουν τον τρόπο με τον οποίο χειρίζονται συστήματα και δομές που εμπίπτουν στον έλεγχο τους (Katz, 2012). Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει πως το είδος της ηγεσίας που εφαρμόζει ένας διευθυντής μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην αναδιαμόρφωση της συμπεριληπτικής κουλτούρας ενός σχολείου (Leithwood & Riehl, 2005). Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία (ιδιαίτερα οι συμμετοχικές μορφές) βελτιώνει τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσα από τα κίνητρα και τις συνθήκες εργασίας που προσφέρει στο προσωπικό, αλλά και το βαθμό δέσμευσης απέναντί του (Leithwood και συν., 2006a & 2006b).

Τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη σύνδεση σχολικής ηγεσίας και συμπερίληψης είναι περιορισμένα. Υπάρχουν όμως ενδείξεις ότι η επιτυχής εφαρμογή της συμπερίληψης οφείλεται στη σχολική ηγεσία και στην ικανότητά της να αναπτύσσει ένα σχολείο για όλους. Πιο συγκεκριμένα έρευνες δείχνουν πως όταν ο σχολικός ηγέτης είναι ευαισθητοποιημένος σε θέματα ισότητας (Ross και Berger 2009· Salisbury 2006), νιώθει ισχυρή δέσμευση ως προς τις αξίες της συμπερίληψης (Ainscow και συν. 2006) είτε η δέσμευση αυτή προέκυψε από προσωπικά του βιώματα, είτε από την επαγγελματική του εμπειρία (Griffiths, 2011). Αν είναι σε θέση να διαμορφώσει ένα όραμα για συμπεριληπτική εκπαίδευση και να εμπνεύσει

όλους τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτές, γονείς, μαθητές) να το ακολουθήσουν, είναι εφικτό να εντοπιστούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες καθώς και όσοι ανήκουν σε φυλετικές ή εθνικές μειονότητες αλλά και όσοι έχουν χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, άτομα δηλαδή για τα οποία υπάρχει μεγαλύτερος κίνδυνος να περιθωριοποιηθούν (Messiou, 2017), και να λάβουν την κατάλληλη υποστήριξη (McGlynn και London 2013), καθιστώντας έτσι το σχολείο συμπεριληπτικό (Gousetal., 2014. McLeskey & Waldrom, 2015). Επιπλέον ένδειξη αποτελεσματικής προώθησης της συμπερίληψης αποτελεί η συνδρομή του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικής συμπεριληπτικής κουλτούρας (Riehl 2000·Kugelman και Ainscow 2004). Ειδικά η έρευνα των Kugelman & Ainscow (2004) παρουσιάζει ενδιαφέρον γιατί η συμπεριληπτική κουλτούρα των υπό μελέτη σχολείων ήταν εμφανής και στη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίλυση προβλημάτων. Επίσης οι διευθυντές χαρακτηρίζονταν από επικοινωνιακά χαρίσματα και ισχυρές προσωπικότητες και είχαν την ικανότητα να εναλλάσσουν ηγετικά στυλ για την πιο αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων καθώς και για την προστασία της συμπεριληπτικής κουλτούρας του σχολείου τους, ενώ ενθάρρυναν το εκπαιδευτικό προσωπικό να λαμβάνει πρωτοβουλίες και να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων. Αντίστοιχα ευρήματα είχαν και οι έρευνες του Griffiths (2011) και των McLeskey και συν. (2014), με την έρευνα των τελευταίων να δείχνει πως η αποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης επιτυγχάνεται όταν η σχολική ηγεσία ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να λάβουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, διατηρεί υψηλές προσδοκίες για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη συμπεριφορά όλων των μαθητών, εστιάζει στην ποιοτική εκπαίδευση και προωθεί την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Για την επιτυχή συμπερίληψη οι διευθυντές εφαρμόζουν και μια σειρά από άλλες πρακτικές όπως στενή συνεργασία με τους γονείς είτε μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων είτε με απευθείας επαφή, προώθηση της συνεργασίας των γονέων με άλλους φορείς και ενημέρωσή τους σχετικά με τη συμπερίληψη (Griffiths, 2011). Επίσης αναπτύσσουν κριτική συνείδηση στα μέλη της σχολικής κοινότητας ώστε να απαλλαχτούν από τα στερεότυπα που εμποδίζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης. Αυτό επιτυγχάνεται με δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης με στόχο την καλλιέργεια διαλόγου ανάμεσα στα μέλη, ίσες ευκαιρίες προς όλους για να ακουστεί η γνώμη τους, έμφαση στην παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας μέσα από τη συνεχή βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και γενικά ενσωμάτωση ολόκληρου του σχολείου στην εφαρμογή της συμπερίληψης (Ryan, 2006).

Στο εγχείρημα τους για την προώθηση της συμπερίληψης οι διευθυντές συναντούν μια σειρά από εμπόδια τα οποία σχετίζονται με την εκάστοτε εθνική πολιτική για την εκπαίδευση, (Ainscow & Sandill, 2010· Leo & Barton, 2006), το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών (Black-Hawkins και συν. 2007· Griffiths, 2011), την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές και τη μικρή εμπλοκή κάποιων γονέων στη σχολική ζωή (Ainscow και συν. 2006· Griffiths, 2011).

Η ποιοτική έρευνα που διεξάχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής φιλοδοξεί να ρίξει φως στο ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της συμπεριληπτικής κουλτούρας για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα εμπόδια που αντιμετωπίζει σε αυτή την προσπάθεια και τα μέσα που χρησιμοποιεί για την προώθησή της

1.4. Διασαφήνιση εννοιών και όρων

1.4.1. Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον ισχύοντα Νόμο 3699/ 2.10.2008, Άρθρο 1 ορίζεται ως «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.) το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και/ ή διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η Ε.Α.Ε. εντάσσεται στην ενιαία υποχρεωτική και δωρεάν δημόσια εκπαίδευση. Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της Ε.Α.Ε. περιλαμβάνονται: α) η διαφοροδιάγνωση, β) η διάγνωση, γ) η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, δ) η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από τα κατά τόπους Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) και από τις δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες. «Η Ε.Α.Ε. περιλαμβάνει σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες». Στόχος της Ε.Α.Ε. είναι να αναπτύξει την προσωπικότητά των μαθητών με αναπηρία και/ ή διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή.

1.4.2. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σύμφωνα με το Άρθρο 3 του Νόμου 3699/2.10.2008 ως «μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της

σχολικής ζωής τους εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών». Στους μαθητές αυτούς συγκαταλέγονται όσοι έχουν:

α) νοητική αναπηρία, β) αισθητηριακές αναπηρίες όρασης, ακοής, γ) κινητικές αναπηρίες, δ) χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα ε) διαταραχές ομιλίας-λόγου, στ) ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, ζ) σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, η) διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), θ) ψυχικές διαταραχές και ι) πολλαπλές αναπηρίες, κ) σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, λ) παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή ενδοοικογενειακής βίας, μ) μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα» (Ν.3699/2008- ΦΕΚ 199/Α΄/2.10.2008).

1.4.3.Ενσωμάτωση και ένταξη

Ως ενσωμάτωση (mainstreaming) ορίζεται η συνύπαρξη σε ένα περιβάλλον ζωής, μάθησης ή εργασίας ατόμων με στόχο την γενικότερη εξέλιξή τους (Τσιπούρας,2013) και μπορεί να είναι χωροταξική, κοινωνική, λειτουργική (Hegarty, 1991·Warnock, 1978), με τις δύο τελευταίες μορφές να είναι οι πιο διαδεδομένες τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (Δελλασούδας, 2005). Η ενσωμάτωση απαιτεί ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο και παρακολούθηση του ίδιου εκπαιδευτικού προγράμματος μη αναγνωρίζοντας έτσι τη διαφορετικότητα τους (Tilstone, 2004) και έχοντας ως αποτέλεσμα να προσδίδεται μια υπεροχή στους μαθητές χωρίς αναπηρίες έναντι των μαθητών με αναπηρίες (Δελλασούδας, 2005· Σούλης, 2002: 46).

Η ένταξη (integration)αφορά αλλαγές στην δομή και στην λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών και των αναλυτικών προγραμμάτων προκειμένου να δημιουργηθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους τους μαθητές (OECD, 1999) και θα ωφελεί τόσο αυτούς, όσο το εκπαιδευτικό προσωπικό και την ευρύτερη κοινωνία (Tilstone, 2004). Θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα το 1985 (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Δομές ένταξης στην Ελλάδα αποτελούν τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη.

1.4.4. Συμπερίληψη, συμπεριληπτική εκπαίδευση, συνεκπαίδευση ή εκπαίδευση του μη αποκλεισμού

Ένας άλλος όρος που χρησιμοποιήθηκε μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), για να περιγράψει την ένταξη είναι αυτός της συμπερίληψης (inclusion) ή εναλλακτικά συνεκπαίδευσης όπως μεταφράζεται από την Μόνιμη Επιτροπή Ορολογίας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας (Γουδήρας, 2013) ή εκπαίδευσης του μη αποκλεισμού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Αφορά την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των εκπαιδευτικών αναγκών τους (Ainscow, 1998), προκειμένου ο καθένας τους να είναι σε θέση να εξελίσσεται τόσο κοινωνικά όσο και ακαδημαϊκά (Νάνου, 2013). Στη χώρα μας ο όρος συμπερίληψη εμπεριέχεται στην ένταξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004, α).

1.5. Δομή της εργασίας

Η διπλωματική εργασία ξεκινά πραγματοποιώντας ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όσον αφορά ζητήματα σχετικά με τη συμπερίληψη και τη σχολική κουλτούρα (κεφάλαιο 2^ο) και συνεχίζοντας με την ηγεσία και το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας (κεφάλαιο 3^ο). Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος με τη μεθοδολογία της έρευνας (κεφάλαιο 4^ο), τα αποτελέσματα της έρευνας (κεφάλαιο 5^ο), η συζήτηση/συμπεράσματα (κεφάλαιο 6^ο) και τέλος, οι προτάσεις (κεφάλαιο 7^ο).

Κεφάλαιο 2. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

2.1. Μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας

Ο ορισμός της αναπηρίας διακατέχεται από μεγάλο βαθμό πολυπλοκότητας λόγω των πολλών διαφορετικών επιστημονικών κλάδων που εμπλέκονται. Αυτό οδηγεί στην υιοθέτηση διαφορετικών μοντέλων προσέγγισης της αναπηρίας καθώς και στη χρήση διαφορετικών όρων για τον προσδιορισμό της. Στους υπάρχοντες ορισμούς η αναπηρία προσεγγίζεται ως:

- βλάβη ή απώλεια
- κλινική κατάσταση /συνθήκη
- λειτουργικός περιορισμός
- απόκλιση
- μη προνομιούχα ομάδα (ευάλωτη ομάδα πληθυσμού).

Οι αναπηρίες ταξινομούνται σε: κινητικές ή σωματικές, αισθητηριακές, νοητικές, γνωστικές και συναισθηματικές, αλλά και ως προς το χρόνο εκδήλωσής τους (αναπηρίες που υπάρχουν εκ γενετής ή αποκτήθηκαν αργότερα), καθώς και σε σχέση με την εξέλιξή τους (στάσιμες, εξελισσόμενες).

Η προσπάθεια κατανόησης, των ιδιαιτεροτήτων των ατόμων με αναπηρία δημιούργησε τον όρο «μοντέλο αναπηρίας». Τα πιο γνωστά μοντέλα αναπηρίας αναλύονται παρακάτω:

2.1.1. Ιατρικό-ατομικό μοντέλο της αναπηρίας

Το ιατρικό-ατομικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας επικεντρώνεται στην υγεία ως έκφραση της φυσιολογικής λειτουργίας αποκλειστικά υπό όρους απόκλισης από τη μέση τιμή διαφόρων βιολογικών παραμέτρων. Το συγκεκριμένο μοντέλο δεν λαμβάνει υπόψη την υπαιτιότητα ψυχικών και κοινωνικών παραγόντων (Oliver, 1996), καθιστά την αναπηρία ατομικό πρόβλημα που μετατρέπει το άτομο σε «ανίκανο» (Σούλης, 2008) που χρήζει «θεραπείας» και «βοήθειας» από ειδικό (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα ο πρώτος Νόμος 1143/1981 για την Ειδική Αγωγή «Νόμος περί Ειδικής Αγωγής, επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων» ήταν σαφώς επηρεασμένος από αυτό το μοντέλο.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) υιοθέτησε το 1980 το ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) πλαίσιο για την αναπηρία, σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία αποτελείται από τρία ξεχωριστά αλλά αλληλοσυνδεόμενα μέρη τα οποία είναι τα ακόλουθα:

- **Βλάβη/διαταραχή/δυσλειτουργία:** η απώλεια, μόνιμη ή προσωρινή, ή η απόκλιση από το φυσιολογικό σε ψυχολογικό, φυσιολογικό και λειτουργικό επίπεδο.
- **Αναπηρία:** οποιοσδήποτε περιορισμός ή έλλειψη ικανότητας προς εκτέλεση μιας δραστηριότητας που προκαλείται από τη βλάβη και έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια ή την άνιση συμμετοχή στη φυσιολογική ζωή της κοινωνίας σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της.
- **Μειονεξία/ανικανότητα:** ένα μειονέκτημα που προκύπτει ως αποτέλεσμα μιας βλάβης ή αναπηρίας και περιορίζει ή παρακωλύει την εκπλήρωση ενός ρόλου που είναι αναμενόμενος (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Αρ.230/38/10.9.81, άρθρο 1.5.).

Η παραπάνω ταξινόμηση υιοθετήθηκε σε μια προσπάθεια δημιουργίας μιας νέας διαδικασίας πρόληψης και προστασίας της υγείας όμως δεν λάμβανε υπόψη την ανάγκη της κοινωνικής ενσωμάτωσης του ασθενούς με αποτέλεσμα η προσέγγιση να μην είναι ολοκληρωμένη. Μια νέα ταξινόμηση ήρθε το 1999 να καλύψει τις ελλείψεις της προηγούμενης, η διεθνής ταξινόμηση ICIDH-2 (International Classification of Impairments, Activities and Participation) (Ζαιμάκης & Κανδυλάκη, 2005).

Σύμφωνα με την ICIDH-2, η αναπηρία ως ευρύτερος όρος καλύπτει τις εξής τρεις επιμέρους διαστάσεις:

- **σωματικές δομές και λειτουργίες,** που συνδέονται με μια βλάβη, μια απώλεια ή ανωμαλία της σωματικής δομής ή της φυσιολογικής ή και ψυχολογικής λειτουργίας,
- **ατομικές δραστηριότητες,** που αναφέρονται στη φύση ή και στην έκταση της λειτουργικότητας σε ατομικό επίπεδο, και
- **συμμετοχή στην κοινωνία,** που αφορά στη φύση, στην ποιότητα ή και στην έκταση της συμμετοχής του ατόμου σε καθημερινές καταστάσεις που έχουν σχέση με δραστηριότητες (κοινωνικές) και άλλους παράγοντες.

2.1.2. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας

Μετά τη σφοδρή κριτική που δέχθηκε το ιατρικό-ατομικό μοντέλο με αποκορύφωμα το μανιφέστο με τίτλο «Θεμελιώδεις Αρχές της Αναπηρίας» από την Ένωση Ατόμων με Κινητικές Βλάβες κατά του Διαχωρισμού (Union of Physically Impaired Against Segregation-UPIAS), τέθηκαν οι βάσεις για την υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου (Oliver, 1996b).

Το κοινωνικό μοντέλο διαχωρίζει τη βλάβη από την αναπηρία (UPIAS 1976) και προσεγγίζει την αναπηρία ως κοινωνικό φαινόμενο. Η βλάβη αφορά σωματική ή ψυχική εξασθένηση του ατόμου, ενώ η αναπηρία αφορά αποκλεισμό πρόσβασης από το σύνολο μιας κοινωνίας εξαιτίας περιορισμών που προκαλούνται από τους σύγχρονους κοινωνικούς οργανισμούς (UPIAS, 1976). Στο ίδιο μήκος κύματος είναι η «θεωρία της αιτιολογημένης δράσης» (Fishbein & Ajzen 1975), η «θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς» (Ajzen 1991) καθώς και μια σειρά άλλων ερευνών (Oliver 1990 και 2004· Παναγιώτου, Τσιάνικα & Συμεωνίδου, 2012· Dewsbury, Clarke, Randall, Rouncefield, & Sommerville, 2004· Hughes & Paterson, 1997).

Στη χώρα μας το νέο μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας επηρέασε δραστικά την εκπαιδευτική πολιτική έναντι των ατόμων με αναπηρία. Η Ειδική Αγωγή εντάχθηκε με το ν.1566/1985 στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το 2001 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας υιοθέτησε ένα νέο σύστημα ταξινόμησης (International Classification of Functioning, Disability and Health). Το μοντέλο ταξινόμησης ICF χρησιμοποιώντας μια «βιοψυχοκοινωνική» προσέγγιση έρχεται να προσθέσει στο προηγούμενο μοντέλο ταξινόμησης πληροφορίες σχετικά με τη λειτουργικότητα, λαμβάνοντας υπόψη την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην κατάσταση της υγείας ενός ατόμου (σωματικές λειτουργίες, δραστηριότητες και συμμετοχή) και σε προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Shakespeare & Watson, 1997).

2.1.3. Το πολυδιάστατο μοντέλο για την αναπηρία

Το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία, αν και είχε καλύτερο τρόπο προσέγγισης, δέχτηκε έντονη κριτική (Morris 1991· French 1993· Crow 1992) γιατί απομακρύνθηκε από την αντιμετώπιση των ειδικών ατομικών ζητημάτων όπως αυτά που σχετίζονται με το σωματικό πόνο ή τη φαρμακευτική αγωγή (Humphrey, 1994; Oliver 1996).

Υπήρχε η ανάγκη δημιουργίας ενός νέου, πολυδιάστατου μοντέλου, το οποίο θα αποτελούσε έναν συγκερασμό των δύο μοντέλων αναπηρίας ιατρικό-ατομικού και κοινωνικού, με εξειδικευμένες δράσεις που θα συνδύαζαν μέτρα σε ατομικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο και θα εφάρμοζαν παθητικές ή /και ενεργητικές πολιτικές αναλόγως των συνθηκών και των προβλημάτων (Ε.Σ.Α. με Α., 2009, σελ12-13).

Σε αυτό το πλαίσιο ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (World Health Organization) αναθεώρησε τον ορισμό της αναπηρίας που πλέον χαρακτηρίζεται ως δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των συνθηκών υγείας και σχετικών παραγόντων, τόσο ατομικών όσο και περιβαλλοντικών (WHO, 2001).

2.1.4. Το εκπαιδευτικό μοντέλο για την αναπηρία

Τα παραπάνω μοντέλα δεν έδιναν έμφαση στην ποιότητα ζωής του ατόμου με αναπηρία, ένα κενό το οποίο ήρθε να καλύψει το εκπαιδευτικό μοντέλο μέσα από την πρόταση για διαμόρφωση νέας κουλτούρας για την αναπηρία με τη λήψη κατάλληλων μέτρων βελτίωσης της ποιότητας ζωής με τη συμβολή της εκπαίδευσης, ενός κατεξοχήν εργαλείου κοινωνικοποίησης (Σούλης 2013).

Στο εκπαιδευτικό μοντέλο ο κάθε μαθητής γίνεται αποδεκτός ανεξαρτήτως του όποιου διαφορετικού γνωρίσματος μπορεί να διαθέτει και η κοινωνία συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να αναδειχθούν ισότιμα (Γκούφα, & συν, 2014).

Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει στην πρακτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου για την αναπηρία.

2.2. Θεσμικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα

Η ειδική αγωγή άργησε να εμφανιστεί στην Ελλάδα σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες αν και η πορεία της εξέλιξής της ήταν αντίστοιχη σε γενικές γραμμές. Οι τέσσερις χρονικές περίοδοι που διακρίνονται (επηρεασμένες και από τα μοντέλα αναπηρίας που επικρατούσαν την εκάστοτε χρονική περίοδο) είναι:

α) η περίοδος της κοινωνικής πρόνοιας (1821 – 1900). Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται κυρίως από φροντίδα και ιατρική περίθαλψη των ατόμων με αναπηρία, ίδρυση σχολείων κοινωνικής πρόνοιας και φιλανθρωπικών ιδρυμάτων. Ωστόσο δεν υπήρξε καμία ιδιαίτερη μέριμνα για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2008).

β) η περίοδος της ιδρυματοποίησης και της προνοιακής κατεύθυνσης (1900 – 1950). Την περίοδο αυτή από ιδιωτική πρωτοβουλία ιδρύονται ειδικά σχολεία και ιδρύματα με στόχο την προστασία, περίθαλψη και την επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με αναπηρία. Επίσης εισάγεται και εφαρμόζεται το σύστημα γραφής και ανάγνωσης Braille στην Ελλάδα. Επιπλέον ιδρύονται νοσοκομεία, άσυλα και σπίτια για τα άρρωστα και ορφανά παιδιά και ψηφίζεται ο Αναγκαστικός νόμος 453/193 με τον οποίον έγινε η πρώτη θεσμοθέτηση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Ο νόμος αυτός επέτρεπε την ίδρυση εκπαιδευτικών μονάδων και ειδικών τάξεων για παιδιά με νοητική αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2008).

γ) η περίοδος της κρατικής και ιδιωτικής πρωτοβουλίας (1950 – 1970). Αυτή την περίοδο πρώτη ανάγκη αποτελεί η επιβίωση και η εξασφάλιση της σωματικής υγείας των παιδιών της χώρας. Υπάρχει αύξηση της εμφάνισης ψυχοσωματικών προβλημάτων που έχει ως αποτέλεσμα την ίδρυση πολλών Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων. Επιπλέον ιδρύονται ειδικά σχολεία για παιδιά με προβλήματα κώφωσης, καθώς και για παιδιά με νοητική καθυστέρηση ηλικίας 6 έως 16 ετών (Πολυχρονοπούλου, 2008). Το 1951 Ψηφίζεται ο Νόμος 905/51 για θέματα που άπτονται της εκπαίδευσης των τυφλών και θέματα επιδοματικής πολιτικής (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

δ) η περίοδος της κρατικής πρωτοβουλίας και της διεκδίκησης των ίσων ευκαιριών (1970 – 2018). Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από πρόοδο στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης:

- ιδρύονται τα πρώτα κρατικά Ειδικά Σχολεία για παιδιά με νοητική καθυστέρηση,
- συντάσσεται το πρώτο σχέδιο Αναλυτικού και Ωρολογίου προγράμματος για τα σχολεία αυτά,
- κατοχυρώνεται το δικαίωμα της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες,
- ιδρύεται στο ΥΠΕΠΘ Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής (προεδρικό διάταγμα 147/1976),
- συγκροτείται Επιτροπή Θεμάτων Ειδικής Αγωγής,
- διορίζονται Επιθεωρητές Ειδικών Σχολείων,
- ψηφίζεται ο Νόμος 1143/81, ο οποίος ουσιαστικά εισάγει το θεσμό της Ειδικής Αγωγής ορίζοντας την υποχρεωτική φοίτηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες από την ηλικία των 6 έως 17 ετών σε Ειδικά Σχολεία, ειδικές τάξεις και ιδρύματα. Για τα άτομα που ο νόμος όριζε ως «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού» ακολουθώντας το ιατρικό μοντέλο κατανόησης της αναπηρίας, προωθεί την ίδρυση και άλλων Ειδικών Σχολείων και καθιερώνει το θεσμό της «ειδικής τάξης» στα γενικά σχολεία (Στασινός, 2001).

- Εκδίδεται το Προεδρικό Διάταγμα 603/82, το οποίο ορίζει τους τύπους των μονάδων ειδικής αγωγής με βάση το είδος της αναπηρίας.

- Ψηφίζεται ο νόμος 1566/85 με τον οποίο για πρώτη φορά η νομοθεσία για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες εντάσσεται στη νομοθεσία της γενικής εκπαίδευσης. Αυτό πρακτικά σήμαινε την εγκατάλειψη της πρακτικής του διαχωρισμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη λειτουργία ειδικών τάξεων, τα «τμήματα ένταξης», μέσα στο πλαίσιο του γενικού σχολείου(Ιωαννίδη, 2006· Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012· Σούλης, 2013). Με αυτόν τον νόμο καταργείται ο όρος «άτομα αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού» και εισάγεται ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες». Καθορίζονται οι στόχοι της ειδικής αγωγής και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Επίσης εκτυπώνονται διδακτικά βιβλία με το σύστημα Braille για τους τυφλούς μαθητές.

- Ιδρύονται προπτυχιακά τμήματα Ειδικής Αγωγής.

- Ψηφίζεται ο νόμος 2817/2000 για την Ειδική Αγωγή, ο οποίος προβλέπει την ίδρυση τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τη λειτουργία Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.). Επεκτείνεται ο χρόνος φοίτησης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προωθούνται μέτρα ώστε η φοίτηση τους να γίνεται στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη από ειδικό παιδαγωγό, ενώ στο ειδικό σχολείο εντάσσονται μόνο παιδιά με σοβαρές δυσκολίες.

- Ψηφίζεται ο νόμος 3194/2003 ο οποίος εισάγει διάφορες ρυθμίσεις για τα Κ.Δ.Α.Υ., τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., τις Σ.Μ.Ε.Α. και τα Τμήματα Ένταξης. Τα τμήματα Ένταξης αποτελούν δομή της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης λειτουργούν μέσα στα γενικά σχολεία και παρέχουν εξειδικευμένα, ατομικά ή ομαδικά, εκπαιδευτικά προγράμματα.

- Ψηφίζεται ο νόμος 3699/2008, ο οποίος ορίζει τους στόχους της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καθορίζει Διαγνωστικούς, αξιολογικούς και υποστηρικτικούς φορείς και δίνει έμφαση στη δημιουργία σχολικών μονάδων ΣΜΕΑ και στα προγράμματα συνεκπαίδευσης.

- Ψηφίζεται ο νόμος 4547/2018 ο οποίος ορίζει τις βασικές αρμοδιότητες των ΚΕ.Σ.Υ.

2.3.Μοντέλα συμπερίληψης

Υπάρχουν αρκετά μοντέλα συμπερίληψης κάποια εκ των οποίων εμφανίζουν και υποδιαιρέσεις. Παρακάτω παρουσιάζονται οι κυριότερες ταξινομήσεις των μοντέλων αυτών:

Ταξινόμηση κατά Friend και Cook (2010):

- **Ένας δάσκαλος, ένας παρατηρητής (one teach, one observe):** Σε αυτό το μοντέλο συμπερίληψης ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει ενώ ο άλλος δρα σαν παρατηρητής της μαθησιακής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός-παρατηρητής παρατηρεί και συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά (μαθησιακά ή κοινωνικά) που παρουσιάζει ένας μαθητής ή μια ομάδα μαθητών.

- **Η διδασκαλία με κέντρο μάθησης (Station Teaching):** Σε αυτό το μοντέλο συμπερίληψης οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συνεργατική διδασκαλία οργανώνοντας ομαδικές δραστηριότητες όπου οι μαθητές χωρίζονται σε ολιγομελείς ομάδες, προκειμένου να είναι λειτουργικές και να επιτυγχάνεται η μαθησιακή διαδικασία.

- **Παράλληλη διδασκαλία (Parallel Teaching):** Στην παράλληλη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί χωρίζουν την τάξη σε δύο ισάριθμες ομάδες και διδάσκουν σε αυτές το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό την ίδια χρονική στιγμή (σε μία ομάδα ο καθένας) χρησιμοποιώντας διαφορετική μορφή διδασκαλίας για την κάθε μία (Friend, & Bursuck, 1999) προκειμένου να καλυφθούν οι πιο εξειδικευμένες ανάγκες που μπορεί να έχουν ένα ή περισσότερα άτομα της ομάδας (Sileo, & Garderen, 2010).

- **Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative Teaching):** Στην εναλλακτική διδασκαλία, υπάρχουν και πάλι δύο εκπαιδευτικοί, ένας της γενικής εκπαίδευσης και ένας της ειδικής εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης συνεργάζεται με την πλειοψηφία των μαθητών της τάξης ενώ ο εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης συνεργάζεται με μια μικρότερη ομάδα 3-8 μαθητών (Sileo & Garderen, 2010) με σκοπό την πιο αποτελεσματική προετοιμασία των μαθητών αυτών (Friend & Bursuck, 1999).

- **Ομαδική διδασκαλία (Team Teaching):** Στην ομαδική διδασκαλία οι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται ισότιμα τις αρμοδιότητες του προγράμματος συνδιδασκαλίας (σχεδιασμός, οργάνωση και διδασκαλία της ύλης) και διδάσκουν μια μεγάλη ομάδα μαθητών συνήθως ο ένας δίπλα στον άλλο, μπροστά στους μαθητές της τάξης. Αυτό το μοντέλο διδασκαλίας μπορεί να εφαρμοστεί με το διαχωρισμό και τη διδασκαλία του υλικού σε μικρότερα μέρη και τη μετέπειτα διδασκαλία του υλικού από τους μαθητές στους συμμαθητές τους, με στόχο τη δημιουργία συγκροτημένης μορφής γνώσης. (Sileo, & Garderen, 2010).

- **Ένας δάσκαλος, ένας βοηθός/ Ένας διδάσκει ένας περιφέρεται (One teach, one assist/One teach, one drift):** Στην ίδια λογική με το μοντέλο του δάσκαλου και του παρατηρητή υπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί όπου ο ένας διδάσκει ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός «περιφέρεται» στην τάξη και προσφέρει εξειδικευμένη βοήθεια σε όσους μαθητές τη

χρειάζονται (Mavropalias & Anastasiou, 2016 · Pansofar & Petroff, 2016 · Sileo, & Garderen, 2010).

Ταξινόμηση κατά Norwich (2002):

- **Μοντέλο της πλήρους συμπερίληψης (full inclusion):** Ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο χωρίς παροχή ειδικής βοήθειας και εκπαίδευσης στα παιδιά με ΕΕΑ

- **Μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη (participation in the sameplace):** Παροχή βοήθειας στα παιδιά με ΕΕΑ από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ψυχολόγο ή άλλο ειδικό, βάση αναλυτικού κατάλληλα προσαρμοσμένου προγράμματος, είτε εντός της τάξης, είτε σε ειδικό χώρο (του γενικού σχολείου) εκτός τάξης.

- **Μοντέλο της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες (focus on individual need):** Αναλόγως των ατομικών αναγκών των παιδιών με ΕΕΑ αποφασίζεται ποιο πρόγραμμα θα παρακολουθήσουν (γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης). Εάν οι μαθητές δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης ή παρεμποδίζουν την πρόοδο (ακαδημαϊκή και κοινωνική) των υπόλοιπων μαθητών, τότε αναγκάζονται να φοιτήσουν σε ειδικό σχολείο για ορισμένο χρονικό διάστημα. Ο χρόνος παραμονής τους σε αυτό εξαρτάται από τα αποτελέσματα της συστηματικής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους εξέλιξης. (Norwich, 2000: 21-26).

- **Περιοριστικό μοντέλο συμπερίληψης (choice limited inclusion):**

Η διαφορά του συγκεκριμένου μοντέλου από το προηγούμενο είναι ότι για την επιλογή φοίτησης στο γενικό ή το ειδικό σχολείο συμμετέχουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς σε αντίθεση με το προηγούμενο που οι γονείς δεν είχαν λόγο στην επιλογή. Έτσι αναγνωρίζεται η συνεισφορά του ειδικού σχολείου στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών με ΕΕΑ και του γενικού σχολείου στην κοινωνικοποίησή τους. (Norwich, 2000: 21-26).

Σε αυτό το σημείο θα ήταν σκόπιμο να επισημανθεί ότι προκειμένου να είναι αποτελεσματική η συμπερίληψη, απαιτείται η εμπλοκή τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών, η παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης αναλόγως των ατομικών αναγκών των μαθητών με ΕΕΑ, η προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και η επαρκής χρηματοδότηση (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή, 2013· Πατσίδου, 2010).

Ταξινόμηση κατά Σούλη (2008):

- **Κοινωνία της μάθησης:** Αυτό το μοντέλο προβλέπει συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας για την εξασφάλιση των καλύτερων συνθηκών μάθησης (Σούλης, 2008). Ο συντονιστής του σχολείου αναλαμβάνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την επίβλεψη του προγράμματος και το συντονισμό των εμπλεκόμενων (Wang, et al., 1985).
- **Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης:** Ενδείκνυται για παιδιά νηπιαγωγείου ή δημοτικού. Μέσα από διδακτικές μεθόδους όπως η άμεση διδασκαλία σε εξατομικευμένο επίπεδο ή σε επίπεδο τάξης, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος καθώς και η συνεργατική μάθηση ανά ζεύγη μαθητών, γίνεται εστίαση στις ατομικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες, του κάθε μαθητή (Wang, et al., 1995).
- **Επιτυχία για Όλους:** Στόχος του μοντέλου αυτού είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, προφορικού και γραπτού λόγου μέσα στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό επιτυγχάνεται με τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση σε πρώιμο στάδιο των δυσκολιών ανάγνωσης. Επίσης δίνοντας προτεραιότητα σε μαθητές που η επίδοσή τους είναι χαμηλή, αξιολογώντας συνεχώς την πρόοδο, εφαρμόζοντας κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. συνεργατική μάθηση και εξατομικευμένη διδασκαλία) και προωθώντας τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών)(Slavin και συν. 1996). Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με το επίπεδο της αναγνωστικής τους ικανότητας (ανεξαρτήτως της τάξης στην οποία φοιτούν). Πρώτα ασκούνται στην ανάγνωση και στη συνέχεια στη γραφή (Lane, et al., 2002).
- **Αρχάριοι και Προχωρημένοι μαθητές:** Εστιάζει σε μαθητές με υψηλά ποσοστά αποτυχίας σε τομείς όπως η ανάγνωση, η γραφή, τα μαθηματικά και οι κοινωνικές δεξιότητες. Χρησιμοποιεί μορφές διδασκαλίας όπως είναι η βιωματική μάθηση, η εξατομικευμένη αλλά και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Περιλαμβάνει δύο κατηγορίες μαθητών. Οι «αρχάριοι μαθητές», στους οποίους αναπτύσσονται οι νοητικές και γνωστικές ικανότητες, και οι «προχωρημένοι μαθητές», στους οποίους καλλιεργούνται ανώτερες νοητικές και γνωστικές λειτουργίες (Σούλης, 2008).
- **Τάξη μέσα στην τάξη:** Αφορά τη φοίτηση παιδιών με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση στο γενικό σχολείο. Εφαρμόζεται η μέθοδος της συνδιδασκαλίας από εκπαιδευτικούς της γενικής και ειδικής αγωγής.
- **20/20 Ανάλυση:** Αυτό το μοντέλο βάση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών εντοπίζει το 20% του υψηλότερου και του χαμηλότερου μαθητικού πληθυσμού που ενδέχεται

να είναι μαθητές με νοητική καθυστέρηση, ή μαθητές προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ή χαρισματικά παιδιά(Sharpe, & Johnson, 2001). Το μοντέλο διαθέτει δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση πραγματοποιείται η αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των αναγκών του κάθε μαθητή, ώστε να επιλεγεί η κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση και στη δεύτερη φάση υλοποιούνται εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας (Reynolds και συν. 1993).

Άλλες παιδαγωγικές συμπεριληπτικές πρακτικές:

- **Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία:** Μαθητές διαφορετικής προέλευσης και δυνατοτήτων εντάσσονται ομαλά σε μια ομάδα αμβλύνοντας έτσι τις διακρίσεις στην εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2000). Με την προσέγγιση αυτή εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών, ενισχύεται η ατομική αυτονομία και η δημιουργική έκφραση στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιλύοντας έτσι προβλήματα διαχείρισης της τάξης (Ματσαγγούρας, 2000).

- **Διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση:** Η προσέγγιση αυτή παρέχει μέσα από διαφοροποιημένες μεθόδους, περιεχόμενο και αναλυτικά προγράμματα, ένα μαθησιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ανοιχτή επικοινωνία και σεβασμό στη διαφορετικότητα κάθε μαθητή και έχει ως διδακτικούς στόχους την ομαδοποίηση και την εξατομίκευση. Ο κάθε μαθητής παραλαμβάνεται «από το σημείο στο οποίο αυτός πραγματικά βρίσκεται και όχι από το ιδεατό σημείο στο οποίο τον τοποθετεί η ηλικία και το αναλυτικό πρόγραμμα» (Κοσσυβάκη, 1998, 268).

Βασικός παιδαγωγικός στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί η συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό τη χειραφέτησή τους. Αναλυτικότερα, κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των μαθητών τόσο στο σχεδιασμό του μαθήματος ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και στην επιλογή θεμάτων από τους ίδιους, όσο και στη δημιουργία ομάδων εργασίας για να αποφασίζουν οι ίδιοι, αφενός για τις μορφές και τους τρόπους εργασίας, αφετέρου για τα μέσα διδασκαλίας ανάλογα με τις επιθυμίες, τις κλίσεις και τις δυνατότητές τους.

- **Παιδαγωγική Φρενέ:** Η προσέγγιση αυτή προωθεί την ενεργητική και συνεργατική μάθηση και διδασκαλία μέσα από τη συλλογική εργασία μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι μαθητές συμμετέχουν σε συμβούλια και εφαρμόζουν δημιουργικές τεχνικές, καλλιεργώντας βιωματικά τις αξίες της ελευθερίας, της ισότητας και του σεβασμού στην ετερότητα. (Μαρκαντές & Καρακατσάνη, 2017).

- **Δημοκρατική Παιδεία:** Σύμφωνα με τον ορισμό που υπάρχει στο ευρετήριο του Οδηγού της Δημοκρατικής Παιδείας του AERO (Alternative Education Resource Organization), η Δημοκρατική Παιδεία μπορεί να οριστεί ως: «Παιδεία κατά την οποία τα παιδιά οργανώνουν ελεύθερα τις καθημερινές τους δραστηριότητες και έχουν ίσα δικαιώματα με τους ενήλικους μέσω δημοκρατικού τρόπου λήψης αποφάσεων». Περιλαμβάνει μια μεγάλη γκάμα από θεωρίες (μεταξύ άλλων και τις προοδευτικές θεωρίες του John Dewey), φιλοσοφίες και πρακτικές, στις οποίες συγκαταλέγονται οι κοινοτικές και διαλογικές μορφές της δημοκρατίας. Η Κριτική Παιδαγωγική και η Αντι-παιδαγωγική, καθώς και νέες τεχνολογίες (π.χ. παιχνιδιοποίηση μάθησης). Στα δημοκρατικά σχολεία επικρατεί μια κουλτούρα ισότητας και συνευθύνης, γίνεται συλλογική λήψη αποφάσεων και κυριαρχεί η αυτοκατευθυνόμενη – ανακαλυπτική μάθηση. Παραδείγματα τέτοιων σχολείων είναι το Summerhill με ιδρυτή του τον Alexander Sutherland Neil (οι μαθητές επιλέγουν αν θα παρακολουθήσουν μαθήματα και ποια και συμμετέχουν ισότιμα στη διοίκηση του σχολείου μαζί με το προσωπικό) και τα λεγόμενα Sudbury Schools (οι μαθητές είναι ισότιμοι με το προσωπικό και επιλέγουν πως θα περάσουν το χρόνο τους και η μάθηση επιτυγχάνεται περισσότερο μέσα από τις συνηθισμένες εμπειρίες παρά από τα μαθήματα).

Από τα παραπάνω μοντέλα αρκετά κοντά στην ελληνική πραγματικότητα είναι:

α) το μοντέλο της πλήρους συμπερίληψης, μια που τα περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται στο γενικό σχολείο χωρίς καμία παροχή ειδικής βοήθειας

β) το μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη που θυμίζει την παράλληλη στήριξη που εφαρμόζεται και μάλιστα διευρύνεται, τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα .

Για να ενταχθεί ένας μαθητής στην παράλληλη στήριξη θα πρέπει ο κηδεμόνας του να κάνει αίτηση στο σχολείο, ώστε στη συνέχεια το αρμόδιο ΚΕ.Σ.Υ. να εξετάσει αν ο μαθητής εμπίπτει σε συγκεκριμένες κατηγορίες (π.χ. να έχει αυτισμό ή προβλήματα όρασης ή ακοής). Σε διαφορετική περίπτωση το ΚΕ.Σ.Υ. θα πρέπει να απορρίψει την αίτηση ή να υποβάλει λεπτομερή αιτιολόγηση για τους λόγους σύμφωνα με τους οποίους θα πρέπει ο μαθητής να λάβει παράλληλη στήριξη. Η γνωμάτευση αυτή επανακαθορίζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα (Άρθρο 28 του Ν.4186/2013ΦΕΚ Α' 193/17.9.2013).

Όμως η παράλληλη στήριξη στην Ελλάδα δεν αφορά την παράλληλη διδασκαλία σε δύο διαφορετικές ομάδες μαθητών, με δυο διαφορετικούς τρόπους (όπως το μοντέλο από την ταξινόμηση των Friend και Cook), αλλά την κατ' ιδίαν (παράλληλη) υποστήριξη μεμονωμένων μαθητών κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας η οποία δεν προσαρμόζεται σε

δύο ομάδες, αλλά είναι η ίδια ακριβώς για όλους. Απλά ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης υποστηρίζει έναν μαθητή να ανταποκριθεί στη διδασκαλία του βασικού εκπαιδευτικού της τάξης.

Πέρα από την παράλληλη στήριξη όπως ήδη αναφέρθηκε υπάρχουν τα τμήματα ένταξης, τα οποία λειτουργούν μέσα στα γενικά σχολεία και έχουν ως σκοπό την ενσωμάτωση των μαθητών με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μολονότι σε αυτά μπορούν να φοιτούν και μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες, αρκεί να παρακολουθούν και κάποιο άλλο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στήριξης. Για να φοιτήσει ένας μαθητής σε τμήμα ένταξης δεν χρειάζεται πλέον γνωμάτευση από τα ΚΕ.Σ.Υ. , αλλά μόνο η συγκατάθεση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής. Παρόλα αυτά, αρκετοί ειδικοί θεωρούν πως η φοίτηση σε τμήματα ένταξης δεν συνεισφέρει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών αλλά αντίθετα οδηγεί στην απομόνωση τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β).

2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης

2.4.1. Στάσεις εκπαιδευτικών

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη συμπερίληψη επιδρούν στην επιτυχή εφαρμογή της. Διάφορες έρευνες μελετούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη (D' Alonzo και συν., 1997· Greenwood & Fraench, 2000· Scruggs & Mastropieri, 2004· Zoniou-Sideri και Vlachou, 2006· Watkins, 2007· Rakap & Kaczmarek, 2010).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη ποικίλουν. Υπάρχουν έρευνες που παρουσιάζουν θετική στάση των εκπαιδευτικών (Zoniou-Sideri και Vlachou, 2006· Αβραμίδης και συν., 2002· Koutrouba και συν., 2008· Avramidis & Kalyva, 2007· Elhoweris και Alsheikh 2006· Gately και Gately 2001· Alahbabi, 2009) για πολλούς λόγους. Αυτοί επικεντρώνονται στην αναγνώριση της συνεισφοράς της συμπερίληψης στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και στην αποδοχή των μαθητών με αναπηρία (Zoniou-Sideri και Vlachou, 2006).

Άλλοι λόγοι που δικαιολογούν την θετική στάση των εκπαιδευτικών είναι η ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη όλων των μαθητών (με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης) (Waldron και Cole, 2000· Castro, 2007· Αβραμίδης και συν., 2002· Keefe & Moore 2004· Kalambouka και συν., 2007· Friesen και συν., 2010· Farrel και συν., 2007· Hanushek και συν., 2002· Gandhi, 2007· Georgiadi και συν., 2012· Sirlopú και συν., 2008· Peetsma και συν., 2001· Bossaert και συν., 2015· Schwab,

2015· Cologon, 2013) και η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (D' Alonzo και συν.1997· Kochhal και συν.2000· Αλευριάδου και Σολωμονίδου 2016).

Υπάρχουν όμως και έρευνες που παρουσιάζουν αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (Rakar & Kaczmarek, 2010· Kalyva και συν., 2007·Lifshitz και συν., 2004), για διαφορετικούς λόγους. Αυτοί εστιάζουν στην αδυναμία εφαρμογής της συμπερίληψης σε όλες τις περιπτώσεις (Chhabra, Bose και Chadha, 2018) και στην μη συμβολή της στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος (Zoniou-Sideri και Vlachou,2006). Επίσης υπάρχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις που πρεσβεύουν ότι η συμπερίληψη θα λειτουργήσει εις βάρος των «τυπικά» αναπτυσσόμενων μαθητών, υποβαθμίζοντας την ποιότητα των σχολικών βιωμάτων και της παρεχόμενης εκπαίδευσής τους (Kearney, 2009).

Ειδικότερα σε ότι αφορά τον Ελλαδικό χώρο υπάρχει μια σειρά από έρευνες που μελετούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη με ποικίλα αποτελέσματα. Υπάρχουν έρευνες που έδειξαν θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη. Για παράδειγμα η έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), οι οποίες μελέτησαν τις απόψεις 641 εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί ως προς τη συμπερίληψη εφόσον ένιωθαν σιγουριά για τις διδακτικές τους ικανότητες. Σε άλλη έρευνα των Tsakiridou & Polyzorouloy (2014), στην οποία συμμετείχαν 416 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη ιδίως από νεότερους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους. Επίσης η έρευνα των Galaterou & Antoniou (2017) με δείγμα 208 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν θετική στάση ιδιαίτερα για τους μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες.

Αντίθετα υπάρχουν και έρευνες που αποδεικνύουν πως παρά τη φαινομενικά θετική στάση των εκπαιδευτικών στην πράξη οι ίδιοι διατηρούν επιφυλάξεις ή είναι αντίθετοι με την εφαρμογή της συμπερίληψης. Η Ζέρβα (2019) στη μεταπτυχιακή διατριβή της διερευνά τις απόψεις και τις στάσεις 16 εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε 4 Γενικά Λύκεια του Νομού Αττικής σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών στο γενικό λύκειο, τις εκπαιδευτικές πρακτικές που αυτοί/ες εφαρμόζουν και τους παράγοντες που παρεμποδίζουν ή διευκολύνουν την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί ενώ υποτίθεται ότι είχαν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, στην πράξη

ήταν προσκολλημένοι στο ατομικό μοντέλο προσέγγισης της διαφορετικότητας, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να υιοθετήσουν ή ακόμα και να αγνοούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν τη συμπερίληψη, αναπαράγοντας έτσι τις συνθήκες εκπαιδευτικού αποκλεισμού.

Η Πολυζοπούλου (2019) στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της μελέτησε μεταξύ άλλων 373 εκπαιδευτικούς των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης και 348 φοιτητές παιδαγωγικών σχολών, προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την Κλίμακα Στάσεων σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως Εκπαιδευτικοί και φοιτητές διάκινεται γενικά θετικά στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ιδίως για μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικές δυσκολίες, ενώ είναι λιγότερο θετικοί, για μαθητές που παρουσιάζουν σωματική αναπηρία και προβλήματα σχολικής επίδοσης. Επίσης τα ευρήματα της έρευνας των Avramidis & Kolyva (2007), οι οποίοι διερεύνησαν απόψεις 155 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από μία περιοχή της Βόρειας Ελλάδας, έδειξαν πως ενώ οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί, διατηρούσαν επιφυλάξεις για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης στην πράξη.

Η διαφορετική στάση των εκπαιδευτικών οφείλεται σε μια σειρά παραγόντων που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αυτοί οι παράγοντες επικεντρώνονται στο **είδος της αναπηρίας που παρουσιάζουν οι μαθητές** (Παντελιάδου και Λαμπροπούλου, 2000· Zoniou-Sideri και Vlachou, 2006· Clough και Lindsay 1991, Gal και συν., 2010· Πέννα, 2012· Eiserman και συν., 1995), **στον αριθμό των μαθητών ανά τμήμα** (Lundqvist και Siljehag, 2015· Bendova και συν., 2014· Hwang και Evans, 2011· Mohmed, 2011), **στην ύπαρξη προηγούμενης σχετικής διδακτικής εμπειρίας** (Scruggs και Mastropieri 2004· Gal και συν., 2010· Hsieh & Hsieh, 2012· Weller, 2012· Cassimos και συν., 2013), **στην επιμόρφωσή και τις δεξιότητες τους** (Alahbabi, 2009· Avramidis και συν., 2000· Βαπορίδη, 2004· Buell και συν., 1999· Cassimosetal., 2013· Van Laarhoven και συν., 2007· Van-Reusen και συν., 2001· Stemberger & Kiswarday, 2017), **στο φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών** (Gal και συν., 2010· Donghua, 2009· Avissaretal., 2003· Forlin, 1995· Leyser και συν., 1994· Padeliadou και Lampropoulou, 1997· Park και Chitiyo, 2011· Park et al., 2010· Wilkerson, 2012), **στη θέση και τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούν** (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006· Alahbabi, 2009), **στα χρόνια προϋπηρεσίας τους** (Gal και συν., 2010), **στους πόρους που έχουν στη διάθεση τους** (Avramidis και Norwich, 2002), **στη προσωπική υποστήριξη που τους παρέχεται** (Avramidis και Norwich, 2002), **στη**

συμμετοχή τους σε σεμινάρια συμπερίληψης (Donghua, 2009), στην ανατροφοδότηση από την παρατήρηση των συναδέλφων (Yeo και συν., 2014) καθώς και στη συνεργασία τους με τους εμπλεκόμενους φορείς (Avramidis και Norwich, 2002).

2.4.2. Εμπόδια στην εφαρμογή της συμπερίληψης

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προσκρούει σε συγκεκριμένα εμπόδια, τα οποία ομαδοποιούνται σε οργανωτικά, γνωστικά και συμπεριφορικά (Kochhar και συν., 2000).

2.4.2.1. Οργανωτικά εμπόδια

Ο κάθε σχολικός ηγέτης είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει την εκπαιδευτική πολιτική που του επιβάλλεται από τη νομοθεσία. Επομένως για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης βασική προϋπόθεση είναι να υπάρξει η κατάλληλη μέριμνα από την πολιτική ηγεσία (Αγγελίδης, 2011). Για την ακρίβεια απαιτείται «σαφής εθνική πολιτική» και προτείνεται η ενοποίηση του νομοθετικού πλαισίου που αφορά τη γενική και την ειδική αγωγή, συνοδευόμενη από την ανάλογη χρηματοδότηση και τις σχετικές διαδικασίες (Τόλια, 2014). Επιπλέον θα πρέπει να δημιουργηθούν ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα που θα είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών (Καλογήρου, 2014· Winter & O' Raw, 2010· Χριστοφοράκη, 2008). Στην Ελλάδα η εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας καθώς και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας που διακρίνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν σημαντικά εμπόδια (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011). Διότι ενώ υποτίθεται ότι έχουν ως στόχο την προώθηση αλλαγών και ισότιμων ευκαιριών στην παρεχόμενη εκπαίδευση, τελικά, περιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αυτονομία των σχολείων (Wikeley, Stoll, Murillo, & De Jong, 2005) και ειδικότερα, στερούν από τους εκπαιδευτικούς την αυτονομία, την ευελιξία και την εισαγωγή καινοτομιών επιβάλλοντας ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών και παρέχοντας συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια και προτάσεις διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2013).

Ένα ακόμα εμπόδιο αποτελεί ο μειωμένος προϋπολογισμός που διαθέτει η κάθε σχολική μονάδα (Πισιήα – Πιερουλλή, 2015), με συνέπεια την αδυναμία απόκτησης περισσότερων πόρων υλικοτεχνικής υποδομής και ΤΠΕ.

Άλλη βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της συμπερίληψης είναι ο σχολικός ηγέτης να διακατέχεται από συμπεριληπτική κουλτούρα και να υποστηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών (Αγγελίδης, 2011· Glazzard, 2011). Οφείλει να τους παρέχει αυτονομία ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων και το χρόνο που χρειάζονται για την υλοποίησή τους (Boyle & Hernandez, 2016). Επίσης πρέπει να διαθέτει τους απαραίτητους

πόρους και υλικά (Glazzard, 2011· Kochhar και συν., 2000· Praisner, 2003· Hwang & Evans, 2011) και να τους ενημερώνει για το νομοθετικό πλαίσιο, τις εφαρμογές και τις διαδικασίες της ειδικής αγωγής (Boyle & Hernandez, 2016). Είναι σημαντικό να δημιουργήσει μαζί τους ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, να δημιουργήσει ένα κοινό όραμα θέτοντας κοινούς στόχους και να τους ενθαρρύνει να αναλάβουν ηγετικές πρωτοβουλίες. Η έλλειψη των παραπάνω προϋποθέσεων τις μετατρέπει αυτομάτως σε εμπόδια.

2.4.2.2. Γνωστικά εμπόδια

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν πάρει γενική κατεύθυνση στις σπουδές τους είναι φυσικό να έχουν μορφωτικά κενά όσον αφορά την έννοια της συμπερίληψης και τις διδακτικές μεθόδους εφαρμογής της (Glazzard, 2011) και να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις παραμέτρους της (Kochhar και συν., 2000) με αποτέλεσμα να νιώθουν ανασφάλεια για το πως θα χειριστούν μια μεικτή τάξη (Χριστοφοράκη, 2008). Προκειμένου να μπορεί να προωθηθεί και να εφαρμοστεί η συμπερίληψη από όλους τους εκπαιδευτικούς (και όχι μόνο αυτούς της ειδικής αγωγής) θα πρέπει να επιμορφωθούν κατάλληλα (Lancaster & Bain, 2007· Sharma, 2012· Καλογήρου, 2014· Τόλια, 2014· Cardona, 2009).

2.4.2.3. Συμπεριφορικά εμπόδια/ εμπόδια που σχετίζονται με την κουλτούρα

Η κατηγορία αυτή αφορά όλους τους εμπλεκόμενους δηλαδή εκπαιδευτικούς, σχολικούς ηγέτες και γονείς. Για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να εφαρμόσει πρακτικές συμπερίληψης θα πρέπει να δρα μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον που έχει υιοθετηθεί η συμπεριληπτική κουλτούρα (Glazzard, 2011). Ο Αγγελίδης (2011) θεωρεί τη σχολική κουλτούρα, ως εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπερίληψης, με την έννοια ότι οποιοδήποτε εγχείρημα για παροχή ίσων ευκαιριών θα ναυαγήσει εάν δεν συνάδει με τη σχολική κουλτούρα. Επιπλέον, εξακολουθούν να υπάρχουν διευθυντές, προσκολλημένοι στο ατομικό/ιατρικό μοντέλο, που πιστεύουν ότι το πρόβλημα ανήκει στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι στο εκπαιδευτικό σύστημα που αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτών των ατόμων. Ως συνέπεια, οι στάσεις αυτές των σχολικών διευθυντών, ενδέχεται να έχουν επίδραση και στις απόψεις των εκπαιδευτικών της εκάστοτε σχολικής μονάδας αποτελώντας έτσι εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπερίληψης (Αγγελίδης, Χαραλάμπους & Βρασίδης, 2005· Αγγελίδης Νικολάου & Κλεάνθους, 2005).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι για την επίτευξη ενός σχολείου για όλους, είναι επιτακτική η ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας

όσο και σε τοπικό και εθνικό επίπεδο. Έτσι μπορούμε να προσβλέπουμε στη διαμόρφωση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας, ώστε να είναι εφικτό να εφαρμοστούν οι αναγκαίες αλλαγές.

Κεφάλαιο 3. Σχολική κουλτούρα και ηγεσία

3.1.Ορισμός σχολικής κουλτούρας

Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός αποτελείται από 4 βασικά στοιχεία τα οποία αλληλεπιδρούν. Αυτά τα στοιχεία είναι η τεχνολογία, η δομή, το ανθρώπινο δυναμικό και η κουλτούρα (Everard & Morris, 1999). Η έννοια της σχολικής κουλτούρας έχει απασχολήσει έντονα την ερευνητική κοινότητα εξαιτίας της σπουδαιότητάς της στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών οργανισμών και στη διαδικασία αλλαγής. Ορισμένοι ερευνητές (Sergiovanni & Starratt, 1998; Schein, 1999), προσπαθώντας να καθορίσουν την έννοια της κουλτούρας, την επεξήγησαν αναφερόμενοι στα επίπεδά της.

Σύμφωνα με τους Sergiovanni και Starratt (1998) η κουλτούρα αποτελείται από δύο διαστάσεις την εξωτερική διάσταση (επιφάνεια) και την εσωτερική διάσταση (βάθος) και έχει τέσσερα επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι οι αντιπροσωπευτικές πτυχές της κουλτούρας (τελετουργίες, μύθοι, ιστορίες, σύμβολα), ενώ το δεύτερο επίπεδο σχετίζεται με τα πρότυπα και την προοπτική εξέλιξης των ανθρώπων στον οργανισμό. Το τρίτο επίπεδο αφορά στις αξίες που διέπουν τον οργανισμό και το τέταρτο επίπεδο το οποίο επηρεάζει όλα τα άλλα, αναφέρεται στις παραδοχές για την υπόσταση του ίδιου του οργανισμού.

Ο Schein (1985) παρουσίασε το δικό του μοντέλο το οποίο περιλαμβάνει τρία επίπεδα κουλτούρας που αλληλοσχετίζονται. Στο πρώτο συμπεριλαμβάνονται τα ορατά στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος ενός οργανισμού αλλά και οι νόρμες συμπεριφοράς που συνεισφέρουν, ώστε τα μέλη του να αντιληφθούν τις διάφορες πλευρές της ζωής και της λειτουργίας του. Στο δεύτερο επίπεδο της κουλτούρας υπάρχει ένα σύστημα από κοινές αξίες και πεποιθήσεις που ουσιαστικά αποτελούν τους στόχους του οργανισμού. Οι αξίες αυτές καθορίζουν το πώς δρουν τα μέλη. Τέλος, το τελευταίο επίπεδο της κουλτούρας αποτελείται από τις βαθύτερες κοινές παραδοχές και συνδέεται με τη συναισθηματική διάσταση της κουλτούρας που αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών του οργανισμού.

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2008), η σχολική κουλτούρα αποτελείται από ένα σύστημα κοινών αναπαραστάσεων, το οποίο παραπέμπει στις νόρμες συμπεριφοράς, στις αξίες και στις παραδοχές, που διατηρούν ενωμένη τη σχολική μονάδα και της προσδίδουν ταυτότητα. Οι κανόνες σχετίζονται με τους άγραφους και ανεπίσημους κανονισμούς που υπάρχουν σε μια σχολική μονάδα, όπως είναι η υποστήριξη των συναδέλφων, η διακριτικότητα, η διαχείριση των ζητημάτων πειθαρχίας των μαθητών, η τυπικότητα και η

υπευθυνότητα. Οι αξίες έχουν σχέση με τη συνεργασία, τη συναδελφικότητα, την αλληλεγγύη, την αφοσίωση, την ανάληψη ρίσκου, και τέλος οι παραδοχές αναφέρονται στις αντιλήψεις για την αλήθεια (όπως ότι η αλήθεια προκύπτει μετά από διάλογο, ή ότι καθορίζεται από τους πιο μορφωμένους).

Μελετώντας τους ορισμούς που έχουν δοθεί για τη σχολική κουλτούρα, θεωρούμε πως συμπερασματικά θα μπορούσε να οριστεί ως ένα κοινό σύνολο από αμοιβαίους προσανατολισμούς, άτυπους κανόνες, σύμβολα, τελετουργίες/συνήθειες, αξίες, αντιλήψεις, παραδοχές, νόρμες και προσδοκίες οι οποίες εκδηλώνονται μέσα από τις σχολικές διαδικασίες και συνδράμουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού (Κιούση & Κοντάκος, 2006· Γεωργιάδου και συν., 2011: 39· Denison, 1990· Negis-Isik & Gursel, 2013: 221· Γκόλια και συν. 2013: 15· Omar και συν. 2012: 216· Vos και συν., 2012: 65,67). Η σχολική κουλτούρα διαφοροποιεί αυτόν τον οργανισμό από άλλους (Robbins, 1998· Πασιαρδής, 2004· Πασιαρδή, 2008· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 83) προσδίδοντάς του μια μοναδική ταυτότητα (Hoy & Miskel, 2013), συμβάλλει στην ενότητά του (Κυθραιώτης και συν., 2010· Hoy & Miskel, 2013) και επιδρά στον τρόπο που τα μέλη του αντιλαμβάνονται τον ίδιο και το περιβάλλον του (Schein, 1990· Campo, 1993· Day, 2003· Van Houtte, 2005:79), καθώς και στο πως ενεργούν μέσα σε αυτόν (Peterson & Deal, 1998).

Συμπεραίνουμε από τα παραπάνω, πως για να προσδιορίσει κανείς την κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να εστιάσει στις παραδοχές και τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για τη φύση του ανθρώπου, του παιδιού, του μαθητή και το ρόλο του σχολείου γενικότερα. Μόνον όταν λάβει απαντήσεις σε θεμελιώδη ερωτήματα που σχετίζονται με αυτές τις παραδοχές θα μπορέσει να ανακαλύψει την κοσμοθεωρία/φιλοσοφία του καθενός και στη συνέχεια, την κουλτούρα των σχολείων. Δεν πρόκειται δηλαδή μόνο για θέμα σχέσεων, όπως αυτές φαίνονται επιφανειακά, αλλά θέμα παραδοχών (πεποιθήσεων) που κρύβονται κάτω από αυτές τις σχέσεις και συμπεριφορές.

3.2. Σχολική ηγεσία και διαμόρφωση κουλτούρας (Εσωτερική διάσταση σχολικής κουλτούρας)

Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση μιας ισχυρής σχολικής κουλτούρας όπως οι παιδαγωγικές αντιλήψεις και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η ιστορία του σχολείου και οι σχέσεις που έχει αναπτύξει με την κοινότητα. Επίσης σημαντικό ρόλο παίζει η εθνικότητα και η κοινωνική τάξη των μαθητών. Επιπλέον η

συνεχής εισροή νέων ατόμων στο σχολείο επιφέρει αλλαγές στην κουλτούρα χωρίς αυτό να φαίνεται αμέσως (Κούλα, 2011).

Επομένως για τη διαμόρφωση ισχυρής θετικής κουλτούρας με εστίαση στους μαθητές, απαιτείται η συνεργασία και η προσπάθεια από όλους τους εμπλεκόμενους στην σχολική ηγεσία και στη λήψη αποφάσεων (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς) (Peterson & Deal, 1998· Πασιαρδής, 2004).

Η σχολική κουλτούρα αποτελείται από δύο διαστάσεις, την εσωτερική και την εξωτερική (Ρεζ, 2005), για τη διαμόρφωση των οποίων το σημαντικότερο ρόλο κατέχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Η εξωτερική διάσταση της σχολικής κουλτούρας είναι η εικόνα που βγαίνει προς την κοινωνία, ενώ η εσωτερική διάσταση είναι η διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος και περιβάλλοντος για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2011: 74).

Η δημιουργία και η διαχείριση μιας κουλτούρας είναι η σημαντικότερη επιδίωξη των ηγετών (Schein, 1985· Day, 2003· Barth, 1990· Campo, 1993· Snowden και Gordon, 1998) εφόσον η κουλτούρα επιδρά στα επιτεύγματα των μαθητών (Campo, 1993· Marzano και συν., 2005· Kythraiotis και συν., 2010: 233). Επίκεντρο της κουλτούρας θα πρέπει να είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η επαγγελματική εξέλιξη και η ανάδειξη των δυνατοτήτων και ταλέντων των εκπαιδευτικών, η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών εργασίας, η επιτυχής μάθηση και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Alger, 2008· Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Πρώτα διαμορφώνεται η εσωτερική διάσταση της σχολικής κουλτούρας η οποία σχετίζεται με όλο τον εμπλεκόμενο πληθυσμό στη σχολική μονάδα (εκπαιδευτικούς, διοικητικό, τεχνικό και βοηθητικό προσωπικό, μαθητές, γονείς κ.α.), και τις μεταξύ τους σχέσεις (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2011). Η διαμόρφωση της κατάλληλης σχολικής κουλτούρας, για την οποία ο σχολικός ηγέτης αποτελεί κινητήριο μοχλό, επιδρά θετικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού και της παραγωγικότητάς του. Ακόμα επηρεάζει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό και στο έργο τους, τη βελτίωση της συνεργασίας και της συναδελφικότητας (Χριστοφίδου, 2011).

Ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει τα στοιχεία που αποτελούν την κουλτούρα της σχολικής μονάδας του και το βαθμό στον οποίο κάθε στοιχείο ενθαρρύνει ή εμποδίζει την πρόοδο των μαθητών και την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Επιπλέον οφείλει να είναι ο κύριος εκφραστής της κουλτούρας της σχολικής μονάδας (Barth, 1990). Ο διευθυντής ως

ηγέτης μπορεί να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών γεφυρώνοντας χάσματα και προωθώντας τη συνεργασία, και να διαμορφώσει ένα πιο αποτελεσματικό σχολικό περιβάλλον (Ταρατόρη, 1999. Πασιαρδή, 2008) με διάφορες καινοτομίες και αλλαγές που θα εισάγει (Hargreaves, 1986).

3.2.1. Η καινοτομία στην εκπαίδευση

Όπως προαναφέραμε οι καινοτομίες και αλλαγές μπορούν διαμορφώσουν ένα αποτελεσματικότερο σχολείο. Επίσης καθίσταται αναγκαία η εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στις εκπαιδευτικές μονάδες, γιατί υπάρχει άμεση σύνδεση της θετικής επιρροής της καινοτομίας στην επίδοση των μαθητών και στην απόκτηση νοητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Γιαννακάκη, 2005). Ανάλογα με τον εκπαιδευτικό στόχο που έχουν, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικές κατηγορίες καινοτομιών:

(α) την εκπαιδευτική-παιδαγωγική καινοτομία, η οποία σχετίζεται με στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος

(β) την διοικητική-οργανωτική καινοτομία, η οποία έχει σχέση με τη διοίκηση και οργάνωση του σχολείου

(γ) την καινοτομία σχετική με το σχολικό κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις, η οποία στοχεύει στο κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του σχολείου και προκαλούν αλλαγές στις πεποιθήσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών (Γιαννακάκη, 2005).

Απαραίτητα στοιχεία που διευκολύνουν την ανάπτυξη καινοτομιών, είναι η αυτονομία της σχολικής μονάδας, η επάρκεια σε πόρους και ανθρώπινο υλικό. Με βάση τον ευρωπαϊκό σχεδιασμό που ενισχύει τις καινοτόμες δράσεις η χρηματοδότηση λειτουργεί ως κίνητρο, ως ένας τρόπος έμμεσης πίεσης για να επιτευχθούν αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά κι ως μια πολιτική «χαλαρής» πίεσης και ελέγχου (Ζμας, 2007, σελ. 44· Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004).

Τα μέλη του σχολικού οργανισμού για να μπορούν να εφαρμόσουν καινοτομίες, θα πρέπει να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις σχετικές με τα γνωστικά αντικείμενα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τη χρήση εποπτικών μέσων, την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας. Επίσης η συνεργασία με την τοπική κοινότητα, τους γονείς και τον δήμο, μπορεί να επιφέρει σημαντικές και θετικές αλλαγές, σε αντίθεση με τις περιπτώσεις όπου υπάρχει έλλειψη συνεργασίας ή ακόμη χειρότερα, υπάρχει σύγκρουση. Τα σχολεία με αυξημένη καινοτόμο

δράση, είναι αυτά που οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων (Γιαννακάκη, 2005).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η καινοτομία αν υπάρχει ως προτεραιότητα στις αντιλήψεις των διευθυντών, μπορεί να προσφέρει αρκετά συμπεριληπτικά στοιχεία στην εκπαίδευση. Άλλωστε και η συμπερίληψη είναι μια καινοτομία.

3.3. Εξωτερική διάσταση σχολικής κουλτούρας

Όσον αφορά στην **εξωτερική διάσταση** της κουλτούρας, αυτή συνδέεται με το σχολικό περιβάλλον, δηλαδή την αισθητική, τις ανέσεις των χώρων, και τις παροχές της σχολικής μονάδας. Πέρα από τα αυτονόητα, που είναι η καταλληλότητα και η πληρότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων, ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η διαμόρφωση του σχολικού χώρου, που αποτελεί το φυσικό περιβάλλον της εκπαίδευσης, απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, καθώς επηρεάζει τη διδασκαλία και τη μάθηση καθώς και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Ματσαγγούρας, 2003· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2011). Γι' αυτό ο χώρος θα πρέπει να είναι διαμορφωμένος με βάση τις απαιτήσεις και τις ανάγκες του εμπλεκόμενου πληθυσμού (Clayton & Forton, 2011).

3.3.1. Η αισθητική και ασφάλεια των σχολικών κτιρίων

Αξίζει να αναφερθούμε ιδιαίτερα στην ασφάλεια και την αισθητική των σχολικών κτιρίων που πολλές φορές (αν κρίνω από τα δική μου εμπειρία) είναι κτίρια χωρίς χρώμα και διακόσμηση. Όπως δείχνει η βιβλιογραφία τα μέλη της σχολικής μονάδας αποδίδουν καλύτερα όταν το περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζονται τους παρέχει την αίσθηση της ασφάλειας, και της ζεστασιάς. Το κτίριο που διαθέτει τον κατάλληλο φωτισμό, την κατάλληλη θερμοκρασία, την απουσία ενοχλητικών θορύβων, προσφέρει τα φυσικά και συναισθηματικά ερεθίσματα για την ανάπτυξη συγκεκριμένης κοινωνικής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2003).

Επίσης ένα σχολικό περιβάλλον με ωραίες εικόνες, με έναν περιποιημένο κήπο, με άνετες και διακοσμημένες αίθουσες βοηθά να γίνει το σχολείο πιο ελκυστικό στον μαθητή και τον προδιαθέτει ευχάριστα με θετική επίδραση στην αγωγή και συμπεριφορά του (Σαϊτης, 2008).

Ο διευθυντής έχει σημαντικό έργο να ελέγχει τις κτιριακές εγκαταστάσεις, να φροντίζει για την αποκατάσταση φθορών που κρύβουν κινδύνους για την ασφάλεια και την υγιεινή των μαθητών. Οφείλει να εφαρμόζει σχέδια για την πρόληψη ατυχημάτων, την ασφαλή προσέλευση και αποχώρηση των μαθητών, την πυρασφάλεια και ασκήσεις ετοιμότητας σε

περίπτωση σεισμού. Ένα ευχάριστο περιβάλλον για να διευκολύνει την παιδαγωγική διαδικασία (Everard & Morris, 1999).

3.3.2. Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών κτιρίων

Με τον όρο σχολική υλικοτεχνική υποδομή εννοούμε όχι μόνο τα κτίρια αλλά και τον τεχνολογικό εξοπλισμό που διαθέτει μια σχολική μονάδα. Αυτός ο σχολικός εξοπλισμός περιλαμβάνει όλα τα απαραίτητα αντικείμενα και βοηθήματα τα οποία συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία και την βελτίωση της μάθησης. Η απουσία του βασικού εξοπλισμού δεν επιτρέπει την επίτευξη των στόχων που θέτει η σχολική μονάδα γι' αυτό ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός θεωρείται απαραίτητος (Σαϊτής, 2008).

Σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην οποία συμμετείχαν 971 εκπαιδευτικοί και 357 μαθητές από σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε ότι αφορά τους σχολικούς χώρους κατέδειξε πως η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων είναι σε θέση να συμβάλλει στην «ανθρωπιστική» παιδεία. Όσο πιο λειτουργική είναι σε σχέση με την αισθητική και την ασφάλεια, τόσο πιο πολύ συνεισφέρει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος που ευνοεί όλους τους μαθητές (Γκιζελή, 2008).

Το εκπαιδευτικό υλικό που θα αποφασισθεί από τον διευθυντή σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των μαθητών. Με δεδομένο ότι σε πολλά σχολεία υπάρχει κτιριακό πρόβλημα, όπου αυτό δεν υφίσταται, καλό θα ήταν να χρησιμοποιούνται αίθουσες για συγκεκριμένα μαθήματα όπως στις ξένες γλώσσες, τα εικαστικά, τη θεατρική αγωγή και τη μουσική. Επίσης να υπάρχουν διαδραστικοί πίνακες συνδεδεμένοι με το διαδίκτυο, γήπεδα και κλειστό γυμναστήριο με επαρκές αθλητικό υλικό. Γενικά να υπάρχει ένα οργανωμένο και τακτοποιημένο εποπτικό υλικό, εύκολα προσβάσιμο σε όλους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές (Γκιζελή, 2008).

3.4. Μορφές σχολικής κουλτούρας

Ανάλογα από την σκοπιά υπό την οποία εξετάζουμε την κουλτούρα υπάρχουν διαφορετικές ταξινομήσεις. Ο Mac Gilchrist και συν. (2004), εξετάζει «τρεις αλληλένδετες γενικές διαστάσεις» έκφρασης της κουλτούρας. Τις επαγγελματικές σχέσεις, τις οργανωτικές ρυθμίσεις και τις μαθησιακές ευκαιρίες. Ουσιαστικά εξετάζει τις ανθρώπινες σχέσεις και συνεργασίες, την σχολική ηγεσία και το φυσικό περιβάλλον, το βαθμό στον οποίο υπάρχει εστίαση στη μάθηση τόσο για τους μαθητές όσο και για τους ενήλικες, καθώς και την ποιότητα της εκπαίδευσης.

3.4.1. Υποκουλτούρες

Σε κάθε σχολικό οργανισμό ανιχνεύονται περισσότερες από μία κουλτούρες, καθώς η κάθε ομάδα μέσα στον οργανισμό αναπτύσσει τη δική της κουλτούρα. Ένας τρόπος διαχωρισμού γίνεται βάση των δύο κύριων ομάδων του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Επομένως, υπάρχει η κουλτούρα των εκπαιδευτικών και η κουλτούρα των μαθητών. Πρόκειται για δύο διαφορετικές κουλτούρες, καθώς η κουλτούρα των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύει μια κουλτούρα εργασίας, ενώ των μαθητών μια κουλτούρα μάθησης. Επιπλέον κάθε τάξη διαμορφώνει τη δική της κουλτούρα μάθησης. Η γενική κουλτούρα του σχολείου διαμορφώνεται από όλες αυτές τις υποκουλτούρες και όσο πιο μεγάλος είναι ο βαθμός συνοχής μεταξύ των ξεχωριστών ειδών κουλτούρας του σχολείου, τόσο ισχυρότερη είναι.

Μια γενική ταξινόμηση των μορφών σχολικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών είναι η ακόλουθη (Fullan & Hargreaves, 1992· Nias και συν.1989):

3.4.2. Ατομισμός/ απομόνωση

Στο παρελθόν η απομόνωση (individualism) των εκπαιδευτικών ήταν ένα συνηθισμένο φαινόμενο μια που καλούνταν να διατελέσουν μόνοι τους το εκπαιδευτικό έργο (Feiman-Nemser & Floden, 1986). Πολλοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να υιοθετούν έναν ατομικό χαρακτήρα διδασκαλίας (Lortie, 1975), χωρίς να έρχονται σε επαφή με τους συναδέλφους τους, σχεδιάζοντας και προετοιμάζοντας μόνοι τους το υλικό των μαθημάτων και λύνοντας μόνοι τους τα όποια προβλήματα προκύπτουν (διδασκτικά, διαχειριστικά κ.α.) (Hargreaves, 1994· Inger, 1993: 1· Rosenholtz, 1989: 430). Ο ατομισμός ως κουλτούρα επιλέγεται συνήθως λόγω της ανασφάλειας των εκπαιδευτικών (Lortie, 1975), οι οποίοι φοβούνται να μην αποκαλυφθεί η επαγγελματική τους ανεπάρκεια εάν συνεργαστούν με άλλους συναδέλφους και παραβλέπουν ασυναίσθητα συνήθως την προσφορά βοήθειας από αυτούς (Rosenholtz, 1989: 430). Έτσι προστατεύονται από τυχόν κριτικές. Όμως χάνουν τη δυνατότητα ανατροφοδότησης (Hargreaves, 1982), καθώς και τυχόν επιδοκμασίες και υποστήριξη, επειδή μένουν προσκολλημένοι σ' αυτά που ήδη ξέρουν (Hargreaves & Fullan, 1996).

Ακόμα και στις αίθουσες προσωπικού, οι συζητήσεις περιορίζονται σε θέματα που δεν μπορούν να θέσουν υπό αμφισβήτηση την αυτόνομη κρίση του εκπαιδευτικού (Hargreaves & Fullan, 1996: 337). Υπάρχουν βέβαια, και κάποιες περιπτώσεις συνεργασίας, οι οποίες όμως περιορίζονται στην απλή ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με μαθητές, μαθήματα, διδακτικό

υλικό, μεθόδους πειθαρχίας και εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Hargreaves & Fullan, 1996: 337).

Βέβαια, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου ο ατομισμός μπορεί να αποτελέσει έκφραση δημιουργικής πρωτοτυπίας και διαφωνίας σε ζητήματα αρχών (Hargreaves & Fullan, 1996: 339).

3.4.3. Κατακερματισμός/ Διαμερισμός

Ένα άλλο συχνό φαινόμενο είναι οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν ομάδες με διαφορετικά ενδιαφέροντα, στόχους και ερμηνείες της διδασκαλίας με συναδέλφους με τους οποίους συνεργάζονται ή συναντιούνται περισσότερο. Αυτές οι ομάδες συχνά ανταγωνίζονται μεταξύ τους δημιουργώντας έτσι μια κουλτούρα διαμερισμού/κατακερματισμού (Fullan & Hargreaves, 1996· Hargreaves, 1995: 85/ 1994: 18, 214). Σε μια τέτοια κουλτούρα οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε υποομάδες εντός της σχολικής κοινότητας και ανταγωνίζονται για τους πόρους, τη θέση τους και την επιρροή που ασκούν στο σχολείο (Fullan & Hargreaves, 1996· Day, 2003).

Η υιοθέτηση της κουλτούρας του διαμερισμού/κατακερματισμού μπορεί να παρουσιάσει μια σειρά από επιπτώσεις στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, όπως ελλιπή επικοινωνία, αδιαφορία, διαφορετική πορεία, προσδοκίες και στόχοι ανά ομάδα, αδυναμία παρακολούθησης της προόδου των μαθητών, καθώς και διαμάχες (Fullan & Hargreaves, 1996).

Παρόλο που στη συγκεκριμένη μορφή κουλτούρας υπάρχει συνεργασία, επειδή αυτή περιορίζεται μόνο μεταξύ των μελών υποομάδων, αυτό δρα τελικά αρνητικά στην ανάπτυξη του σχολείου συνολικά (Nias, 1998: 126).

3.4.4. Συνεργασία

Μια άλλη μορφή σχολικής κουλτούρας είναι αυτή της συνεργασίας η οποία συναντάται σε σχολεία με κοινό σχεδιασμό, αναλογισμό για τα πεπραγμένα και ανατροφοδότηση όσον αφορά τη διδασκαλία και τις κοινές δραστηριότητες (Hargreaves, 1995). Οι συνεργατικές εργασιακές σχέσεις είναι: αυθόρμητες, εθελοντικές, προσανατολισμένες στην ανάπτυξη, διάχυτες στο χρόνο και το χώρο και πολλές φορές απρόβλεπτες (Hargreaves, 1994: 192-193).

Προκειμένου να αναπτυχθεί μια βαθιά και ισχυρή κουλτούρα συνεργασίας δεν πρέπει να υπάρχει περιορισμός στη φύση της π.χ. δεν πρέπει οι εκπαιδευτικοί να περιορίζονται μόνο στο διαμοιρασμό πόρων, υλικών, ιδεών ή στο σχεδιασμό ενοτήτων κοινής διδασκαλίας αλλά

θα πρέπει να συνεργάζονται σε οτιδήποτε αφορά την καθημερινή τους εργασία (Fullan & Hargreaves, 1992: 67). Διαφορετικά κινδυνεύουν να υποβαθμίσουν τη συνεργασία τους σε καλές και ευχάριστες διαπροσωπικές σχέσεις (congeniality) (Hargreaves, 1994). Επιπλέον θα πρέπει να δοθεί δέουσα προσοχή στη διατήρηση της ισορροπίας με όσους εκπαιδευτικούς επιλέγουν να συνεχίσουν να εργάζονται μόνοι τους, γιατί λειτουργούν και αποδίδουν καλύτερα (Hargreaves, 1994: 191-193).

3.4.5. Τεχνητή συναδελφικότητα

Η κουλτούρα ενός σχολείου μπορεί να αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου (Lieberman, 1992). Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες όπως συνεχής εισροή νέων ατόμων στο σχολείο (Κούλα, 2011) με αποτέλεσμα την ανάπτυξη νέων σχέσεων, εξέλιξη των υφιστάμενων σχέσεων, εξωτερικές προκλήσεις και επιρροή του διευθυντή (Lieberman, 1992: 152).

Προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό επίπεδο συναδελφικότητας ή συνεργασίας και διαπροσωπικών σχέσεων καθώς και να καλλιεργηθεί η ανταλλαγή, η μάθηση και η βελτίωση των δεξιοτήτων και της ειδίκευσης, τα σχολεία χρησιμοποιούν την τεχνητή συναδελφικότητα (Day 2003· Hargreaves & Fullan, 1996). Επίκεντρο της τεχνητής συναδελφικότητας είναι ο από κοινού σχεδιασμός και η παροχή συμβουλών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιείται ένα σύνολο τυπικών, συγκεκριμένων διοικητικών διαδικασιών (αλληλοδιδασκαλία), από κοινού σχεδιασμός μαθημάτων, προγραμματισμένες συνεδριάσεις, σαφείς περιγραφές εργασίας και προγράμματα επιμόρφωσης από τους συμβούλους (Hargreaves & Dawe, 1990).

Η τεχνητή συναδελφικότητα ουσιαστικά αποτελεί ένα εργαλείο για τους διευθυντές προκειμένου να μπορούν να θέσουν τις βάσεις (αναγνώριση, εμπιστοσύνη και υποστήριξη) που είναι αναγκαίες για τη δημιουργία μιας πραγματικής κοινότητας εκπαιδευτικών.

3.4.6. Κουλτούρα «μετακινούμενο μωσαϊκό».

Ο Hargreaves χρησιμοποιεί μεταφορικά την έκφραση του Toffler προκειμένου να χαρακτηρίσει την κουλτούρα του συλλόγου διδασκόντων, όταν το σχολείο βρίσκεται σε κατάσταση συνεχών αλλαγών.

3.4.7. Κουλτούρα «κηδεμονισμού και κουλτούρα «ανθρωπισμού»

Ο «κηδεμονισμός» έχει να κάνει με την ιεραρχία δασκάλου-μαθητή, δηλαδή την κυριαρχία των δασκάλων/ενηλίκων και την κατωτερότητα των μαθητών. Μέσα από αυτόν

όμως εκδηλώνονται και ευρύτερες διαφορές ισχύος/ανισότητες. Πιο συγκεκριμένα όταν επικρατεί η κουλτούρα του «κηδεμονισμού», οι μαθητές αντιμετωπίζονται με αυστηρό έλεγχο και κυρώσεις από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν κυρίαρχο στόχο την διατήρηση της τάξης. Αυτό έχει ως επακόλουθο, ειδικά τα παραδοσιακά σχολεία, να χαρακτηρίζονται από αποστασιοποιημένες και απρόσωπες σχέσεις (Hoy, 2001· Lunenburg & Ornstein, 2008· Πασιαρδής, 2004).

Σε αντίθεση με τον «κηδεμονισμό», η ανθρωπιστική κουλτούρα όταν κυριαρχεί σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, εξασφαλίζει φιλικές και ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών του. Αυτό το σχολείο θεωρείται δημοκρατικό με κυρίαρχα στοιχεία την επικοινωνία, την αυτοπειθαρχία και την κατανόηση. Εστιάζει περισσότερο στις ανάγκες του μαθητή και στην δραστηριοποίησή του σε όλη τη διαδικασία της μάθησης και της σχολικής ζωής (Hoy & Miskel, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008).

Στα κηδεμονικά σχολεία η εκπαίδευση προσανατολίζει τους μαθητές στην αυστηρή τήρηση του αναλυτικού προγράμματος, στην αυστηρά οργανωμένη μάθηση, στην αποστήθιση γνώσεων και στην αυθεντία του δασκάλου. Σε ένα σχολείο που δεν ενισχύει τις αλλαγές. Σε εντελώς διαφορετική φιλοσοφία, τα σχολεία που διαθέτουν ανθρωπιστική κουλτούρα, ενισχύουν την ανακαλυπτική γνώση, και τον διάλογο. Δημιουργούν ένα κλίμα ελευθερίας, ανταλλαγής ιδεών, εμπιστοσύνης και υποστήριξης στο μαθησιακό περιβάλλον τους. Αυτά τα σχολεία έχουν τις προϋποθέσεις για να ευδοκιμήσουν αλλαγές και καινοτομίες (Hoy, 2001· Rogers, 1999· Ζαρίφης, 2007).

3.4.8. Μοντέλα εντοπισμού της αποτελεσματικότητας της κουλτούρας

Ένα άλλο μοντέλο ταξινόμησης της κουλτούρας είναι αυτό του Hargreaves (1995), το οποίο έχει δύο διαστάσεις (του ρόλου και της έκφρασης) ανάλογα με το εάν δίνεται έμφαση στους στόχους και τον κοινωνικό έλεγχο ή την κοινωνική συνοχή (διατήρηση θετικών σχέσεων). Το μοντέλο εντοπίζει τέσσερα είδη αναποτελεσματικής σχολικής κουλτούρας: παραδοσιακή (κηδεμονία, γραφειοκρατία, ψυχρότητα), προστατευτική (ηρεμία, φροντίδα, ζεστασιά), θερμοκηπίου (κλειστοφοβία, πίεση, έλεγχος) και ανομίας (ανασφάλεια, αποξένωση, απομόνωση, επικινδυνότητα). Ένα άλλο μοντέλο είναι αυτό των Stoll και Fink (1996), το οποίο έχει δύο άξονες την αποτελεσματικότητα/αναποτελεσματικότητα και βελτίωση/επιδείνωση. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο διακρίνονται τα εξής πέντε είδη σχολικής κουλτούρας: **Παρωθητική-Moving** (η κουλτούρα αυτή ενισχύει την μαθητική πρόοδο και ανάπτυξη και τη συνεργασία. Όσοι εμπλέκονται έχουν γνώση του κοινού στόχου

καθώς και θέληση και δεξιότητες για την επίτευξή του. Επίσης υπάρχουν τα αναγκαία πρότυπα για τη βελτίωση του σχολείου), **Κρουαζιέρας- Cruising** (η κουλτούρα αυτή είναι αποτελεσματική συνήθως σε πιο εύπορες περιοχές, οι μαθητές επιτυγχάνουν ανεξάρτητα από την ποιότητα της διδασκαλίας, δεν προετοιμάζει τους μαθητές για τον μεταβαλλόμενο κόσμο και κατέχει ισχυρούς κανόνες που αναστέλλουν την αλλαγή), **Περιπατητική-Strolling** (η κουλτούρα αυτή είναι μέτριας αποτελεσματικότητας, κρίνεται ανεπαρκής για την αντιμετώπιση αλλαγών, διακατέχεται από ασαφείς και ενίοτε αντικρουόμενους στόχους που δρουν ανασταλτικά στη βελτίωση), **Αγωνιστική-Struggling**(η συγκεκριμένη κουλτούρα κρίνεται ως αναποτελεσματική διότι δαπανάται σημαντική ενέργεια για τη βελτίωση, και πετυχαίνει μόνο χάρη στη θέληση και όχι στην ικανότητα), **Βύθισης- Sinking** (η κουλτούρα αυτή κρίνεται ως αναποτελεσματική, διακατέχεται από: πρότυπα απομόνωσης, επίρριψης ευθυνών, εγωισμού, απώλειας της πίστης στον κοινό στόχο, αναστολής της βελτίωσης και το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ανήμπορο να αλλάξει. Συναντάται συχνά σε υποβαθμισμένες περιοχές).

3.5. Συνεισφορά των γονέων και μαθητών στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι οι γονείς έχουν τεράστιο αντίκτυπο στην κουλτούρα ενός σχολείου. Εάν οι γονείς εμπλέκονται με τη διαδικασία μάθησης και είναι ενεργοί στη σχολική κοινότητα, τότε αυτό θα δημιουργήσει μια πιο θετική σχολική κουλτούρα. Αν όμως η κουλτούρα των γονέων δεν είναι συμπεριληπτική τότε αυτό θα επιδράσει αρνητικά. Σε πολλές περιπτώσεις βλέπουμε ότι η σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου βρίσκεται σε σύγκρουση, καθώς οι γονείς βλέπουν τον εκπαιδευτικό ως αντίπαλο που διαπιστώνει μια κατάσταση που αφορά το παιδί τους και δε το βοηθά να την αντιμετωπίσει. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη στάση των γονέων ενοχλητική ιδιαίτερα όταν θέτουν συνεχώς ερωτήσεις και δίνουν συμβουλές για την εκπαίδευση του παιδιού τους(Πολυχρονοπούλου, Σ. 2012).

Η διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας μπορεί να ενισχυθεί από την γονεϊκή εμπλοκή και την επικοινωνία με την σχολική μονάδα. Αυτή η επικοινωνία γονέων-σχολείου μπορεί να δομηθεί με τη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες και δράσεις του σχολείου καθώς και με την εθελοντική προσφορά τους. Επίσης με την ενημέρωσή τους για τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των παιδιών τους, καθώς και με την παρουσία τους στα συμβούλια λήψης αποφάσεων(Πολυχρονοπούλου, Σ. 2012).

3.6. Σχολική Ηγεσία

Η έννοια της ηγεσίας έχει απασχολήσει έντονα τους ερευνητές το τελευταίο μισό του 20ου αιώνα και το 1^ο μισό του 21^{ου} αιώνα. Έχουν δοθεί περισσότεροι από 350 ορισμοί χωρίς όμως να μπορεί να προσδιοριστεί το στοιχείο που διακρίνει έναν ηγέτη (Harris, 2005), με αποτέλεσμα ο ορισμός της ηγεσίας να παραμένει ασαφής (Hunt, 1981). Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να ορίσουμε την ηγεσία ως: τη συναισθηματική επιρροή της συμπεριφοράς (Πασιαρδή, 1998· Yulk, 1994· Σαϊτής, 2005) ή τέχνη παρακίνησης/κινητοποίησης ή διαδικασία επηρεασμού της σκέψης ή/ και των στάσεων των ατόμων (Koontz & O' Donnell, 1983· Yulk, 1999· Cogan & Kanungo 1987· Μπουραντάς, 2002) ή έμπνευση και καθοδήγηση των ατόμων (Goleman, 2000) ή πλέγμα συμπεριφορών (Πασιαρδής 2004) ή εργασία, έτσι ώστε τα άτομα που επηρεάζονται να εργαστούν εθελοντικά και πρόθυμα για την αποτελεσματική επίτευξη των ομαδικών στόχων και την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών (Leithwood & Riehl 2003) και αλλαγών δίνοντας τον καλύτερό τους εαυτό (Μπουραντάς, 2002).

Ειδικότερα η ηγεσία στην εκπαίδευση είναι μια πολύπλοκη έννοια λόγω των διαφορετικών στάσεων και εστιάσεων της κάθε μορφής ηγεσίας (Leithwood et al, 2008· Harris, 2005). Η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να οριστεί ως «η διαδικασία της επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και ηγείται σε ένα όραμα για το σχολείο» (Bush & Glover, 2003), ή εναλλακτικά ως «η διαδικασία προσδιορισμού και καθοδήγησης των ταλέντων και της ενέργειας εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων για την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων» (Σαϊτής, 2000:226). Επιπλέον αξίζει να σημειωθεί πως η έννοια της ηγεσίας δεν αφορά πάντα έναν και μοναδικό ηγέτη ούτε μια ιεραρχημένη ομάδα. Στα δημοκρατικά σχολεία ηγέτης είναι όλοι οι μαθητές μαζί. Δηλαδή δεν υπάρχει ηγέτης με την παραδοσιακή ιεραρχική (μοναρχική) έννοια.

Η έννοια της ηγεσίας δεν ταυτίζεται με αυτή της διοίκησης και της διεύθυνσης. Η έννοια της διεύθυνσης αφορά τη διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι και οι υλικοί πόροι προσανατολίζονται προς τους επιθυμητούς στόχους (Καμπουρίδης, 2002, σ. 103). Ένας Διευθυντής δεν είναι απαραίτητα και ηγέτης. Έχει σημασία με ποιο τρόπο και σε τι βαθμό ασκεί την εξουσία που του παρέχει η θέση του (Σαϊτής, 2002, σσ. 108-109). Στην παρούσα μελέτη ο όρος διευθυντής και ηγέτης ταυτίζονται με την έννοια του «ηγέτη-προϊστάμενου» (Σαϊτής, 2005: 241).

3.7. Εκπαιδευτική Ηγεσία – Μοντέλα, Στυλ & Θεωρίες

Η ηγεσία μπορεί, και πρέπει, να προσεγγιστεί από διάφορες απόψεις. Ένας χρήσιμος τρόπος για την κατανόηση της έννοιας της ηγεσίας είναι η εξερεύνηση του τρόπου σκέψης και των θεωριών χρησιμοποιώντας τρεις βασικές εννοιολογικές απόψεις: α) μοντέλα, β) θεωρίες, γ) στυλ. Αυτές οι τρεις κατηγορίες είναι διαφορετικοί τρόποι θέασης του ζητήματος, δηλαδή θα μπορούσαμε να πούμε διαφορετικές πτυχές της ηγεσίας. Αυτές οι διαφορετικές πτυχές μπορούν να προκαλέσουν σύγχυση όταν προσπαθούμε να καταλάβουμε τι είναι η ηγεσία - ειδικά εάν χρησιμοποιούμε μόνο μία πτυχή για να εξετάσουμε το θέμα. Έτσι, εκτός από την παροχή μιας χρήσιμης θεωρητικής δομής, η χρήση των τριών κατηγοριών που δηλώνονται βοηθά επίσης να δείξει ότι πολλοί τρόποι σκέψης είναι αλληλεπικαλυπτόμενοι και συμβατοί, όταν σε άλλη περίπτωση θα έμοιαζαν αντιφατικοί και εντελώς διαφορετικοί.

Ένα μοντέλο ηγεσίας περιέχει θεωρίες ή ιδέες για αποτελεσματική ή βελτιωμένη ηγεσία. Ένα μοντέλο ηγεσίας είναι ουσιαστικά μια δομή που περιέχει είτε διαδικασίες είτε λογική ή ένα πλαίσιο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ή να εφαρμοστεί σαν ένα εργαλείο, στην εκτέλεση, την κατανόηση και τη διδασκαλία της ηγεσίας.

Μια θεωρία ηγεσίας (ή αλλιώς φιλοσοφία ηγεσίας) περιέχει ιδέες που βασίζονται σε αξίες για το πώς πρέπει να είναι και να ενεργεί ένας ηγέτης καθώς και τις πηγές της δύναμής του. Όπως κάθε φιλοσοφία, έτσι και η ηγετική θεωρία, είναι ένας τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς, ένα σύνολο αξιών και πεποιθήσεων. Η θεωρία ηγεσίας είναι μια σειρά από σημεία αναφοράς ή ένα θεμέλιο πάνω στο οποίο μπορούν να οικοδομηθούν, να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν διαδικασίες, αποφάσεις, ενέργειες, σχέδια κ.λπ.

Το στυλ ηγεσίας είναι μια ταξινόμηση ή περιγραφή των βασικών τρόπων με τους οποίους συμπεριφέρονται οι ηγέτες. Είναι μια πιο στενή και συγκεκριμένη κατηγορία από ένα μοντέλο ή μια θεωρία. Στην πραγματικότητα, πολλά στυλ περιέχονται σε μοντέλα ως συστατικά. Το στυλ είναι ένας ξεχωριστός τρόπος συμπεριφοράς. Ένα στυλ ηγεσίας επηρεάζεται έντονα από τον σκοπό ή τον στόχο της ηγεσίας και την προσωπικότητα του ηγέτη. Επίσης από την προσωπικότητα ή την ικανότητα των οπαδών ή της ομάδας που καθοδηγείται από τον ηγέτη.

3.8. Θεωρίες ηγεσίας

Οι θεωρίες ηγεσίας μελετούν τους παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη και χρησιμεύουν στην αποδοτικότερη άσκηση ελέγχου στην ανάπτυξη και την εφαρμογή της ηγεσίας. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν την ηγεσία ποικίλουν ως

προς το πεδίο εφαρμογής, τη φύση και την προέλευσή τους. Οι πιο σημαντικές κατηγορίες θεωριών είναι οι ακόλουθες (Yamasaki, 1999):

- Θεωρίες χαρακτηριστικών - προσωπικότητας (Trait theories),
- Θεωρίες συμπεριφοράς (Behavioral theories),
- Θεωρίες δύναμης και επιρροής (Power and influence theories),
- Θεωρίες έκτακτων συνθηκών (Contingency theories),
- Συμβολικές και πολιτισμικές θεωρίες (Symbolic & cultural theories),
- Γνωστικές θεωρίες (Cognitive theories),

Παρακάτω παρατίθενται οι πιο διαδεδομένες θεωρίες ηγεσίας:

3.8.1. Θεωρίες συμπεριφοράς (Behavioral theories)

Πρόκειται για θεωρίες που εξετάζουν τις ενέργειες και αντιδράσεις των ηγετών και των υφισταμένων συνεργατών τους και πώς αυτές επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους. Επικεντρώνονται δηλαδή, στο πώς συμπεριφέρονται οι ηγέτες και υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες μπορούν να γίνουν, παρά να γεννηθούν, καθώς και ότι η επιτυχημένη ηγεσία βασίζεται σε προσδιορίσιμη, διδακτική συμπεριφορά. Οι θεωρίες συμπεριφοράς της ηγεσίας ταξινομούνται ως τέτοιες επειδή εστιάζουν στη μελέτη συγκεκριμένων συμπεριφορών ενός ηγέτη. Για τους οπαδούς αυτών των θεωριών, η συμπεριφορά ενός ηγέτη είναι ο καλύτερος προγνωστικός παράγοντας για τις ηγετικές του επιρροές και, ως εκ τούτου, είναι ο καλύτερος καθοριστικός παράγοντας της ηγετικής του επιτυχίας. Αυτές οι θεωρίες επικεντρώνονται σε αυτό που πραγματικά κάνουν οι ηγέτες παρά στις ιδιότητές τους. Διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς παρατηρούνται και κατηγοριοποιούνται ως «στυλ ηγεσίας». Ακολουθούν οι πιο γνωστές θεωρίες αυτής της κατηγορίας. Ο Mc Gregor (1960) ανέπτυξε δύο θεωρίες, τη «θεωρία Χ» και τη «θεωρία Ψ». Σύμφωνα με τη θεωρία Χ ο ηγέτης εφαρμόζει αυταρχικό στυλ ηγεσίας και συγκεντρώνει όλη την εξουσία (Καμπουρίδης, 2002), ενώ σύμφωνα με τη θεωρία Ψ, ο ηγέτης εφαρμόζει δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, δίνει έμφαση στη συνεργασία και τις σωστές μεθόδους παρακίνησης. Στην ίδια κατεύθυνση ο Argyris (1957), τοποθέτησε στη θέση της θεωρίας Χ την έννοια της «ανωριμότητας» και στη θέση της θεωρίας Ψ την έννοια της «ωριμότητας».

Άλλη θεωρία για την ηγεσία είναι αυτή της «διοικητικής σχάρας» των Blake-Mouton (1964), η οποία στηρίζεται σε δύο διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς: την οριζόντια που

εστιάζει στην παραγωγικότητα και την κάθετη που έχει ως επίκεντρο τις σχέσεις με το προσωπικό του οργανισμού (Σαϊτς, 2008). Οι ίδιοι πρόσθεσαν και μια τρίτη διάσταση, για το βάθος ή την ένταση του συγκεκριμένου τρόπου ηγεσίας.

3.8.2. Θεωρίες δύναμης και επιρροής (Power and influence theories)

Αυτή η θεωρία εξετάζει τον τρόπο που ένας ηγέτης χρησιμοποιεί τη δύναμη και την επιρροή του για να επιτύχει τους στόχους του. Ίσως η πιο γνωστή από τις θεωρίες αυτής της κατηγορίας είναι οι πέντε μορφές δύναμης των French και Raven (1959). Αυτό το μοντέλο επισημαίνει τρεις τύπους δύναμης θέσης που έχει ένα άτομο ώστε να καταστεί ηγέτης μιας ομάδας— νομιμοποιημένη δύναμη, ανταποδοτική δύναμη και δύναμη εξαναγκασμού— και δύο πηγές προσωπικής δύναμης —τη δύναμη της αναφοράς (προτύπου) και τη δύναμη της εξειδίκευσης. Εξετάζει πως οι δυνάμεις αυτές επηρεάζουν τις επιλογές και την αποτελεσματικότητα των ηγετών. Το μοντέλο υποδηλώνει ότι η χρήση προσωπικής δύναμης είναι η καλύτερη εναλλακτική λύση και ότι στόχος θα πρέπει να είναι η απόκτηση δύναμης εξειδίκευσης.

3.8.3. Θεωρίες έκτακτων συνθηκών (Contingency theories)

Οι θεωρίες αυτής της κατηγορίας εξετάζουν τις επιπτώσεις της επιτυχίας ή της αποτυχίας ενός ηγέτη και δίνουν έμφαση στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος (π.χ. παγκοσμιοποίηση, ανταγωνιστικές συνθήκες) ή του οργανισμού ή της συγκεκριμένης εργασίας. Ενώ η προσωπικότητα ενός ηγέτη είναι ένας μικρός παράγοντας στην επιτυχία του, οι πιο σημαντικοί παράγοντες είναι το περιβάλλον και η κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ηγέτης. Αυτή η κατηγορία θεωριών περιλαμβάνει τη θεωρία κατάστασης Hershey και Blanchard, τη θεωρία Evans και House Path-Goal και τη θεωρία έκτακτων συνθηκών του Fiedler (1964). Στη θεωρία έκτακτων συνθηκών του Fiedler το στυλ ηγεσίας είναι σταθερό, που σημαίνει ότι δεν μπορεί να αλλάξει ανάλογα με την κατάσταση. Αντί αυτού, προτείνεται η τοποθέτηση των ηγετών σε καταστάσεις που ταιριάζουν με το στυλ τους. Υπάρχουν δύο σημαντικοί παράγοντες σε αυτή τη θεωρία. Το στυλ ηγεσίας και η ευνοϊκή κατάσταση. Το μοντέλο που ανέπτυξε ο Fielder διαθέτει μια σειρά από βήματα. Το πρώτο είναι ο προσδιορισμός του στυλ ηγεσίας, το οποίο επιτυγχάνεται με τη χρήση μιας κλίμακας που ονομάζεται Least Preferred Coworker (LPC). Με βάση την κλίμακα αυτή ανάλογα του πως περιγράφει κανείς το συνάδελφο με τον οποίο δε θα ήθελε να συνεργαστεί προκύπτει αν δίνει βαρύτητα, στην εργασία ή στις ανθρώπινες σχέσεις. Οι ηγέτες που δίνουν βαρύτητα στην εργασία τείνουν να είναι καλοί στην οργάνωση ομάδων και έργων και στην επίτευξη των

στόχων. Οι ηγέτες με προσανατολισμό στις σχέσεις τείνουν να είναι καλοί στην οικοδόμηση καλών σχέσεων και στη διαχείριση των συγκρούσεων για να επιτύχουν τους στόχους τους. Το επόμενο βήμα είναι η κατανόηση της κατάστασης που αντιμετωπίζει ο ηγέτης και το πόσο ευνοϊκή είναι. Αυτό καθορίζεται από τον έλεγχο της κατάστασης που έχει ο ηγέτης μέσα από την εξέταση των ακόλουθων παραγόντων:

- α) την εμπιστοσύνη που έχουν τα μέλη της ομάδας,
- β) το πόσο καλά καθορισμένες και κατανοητές είναι οι εργασίες που έχει αναλάβει η ομάδα,
- γ) ο βαθμός εξουσίας που έχει ο ηγέτης.

Τέλος πρέπει να βρεθεί το κατάλληλο στυλ ηγεσίας ανάλογα με την κατάσταση. Το μοντέλο έδειξε πως όταν οι καταστάσεις είναι πολύ ή καθόλου ευνοϊκές ο ηγέτης που δίνει έμφαση στην εργασία είναι πιο αποτελεσματικός, ενώ στο ενδιάμεσο είναι πιο αποτελεσματικός ο ηγέτης που δίνει έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις.

3.9. Στυλ Ηγεσίας

Στυλ ηγεσίας είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες της ηγεσίας και ο τρόπος με τον οποίο ο ηγέτης συμπεριφέρεται στα μέλη της ομάδας (Mullins, 1991: 267).

Όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης τα στυλ ηγεσίας που εντοπίστηκαν είναι τα ακόλουθα:

- **παιδαγωγικό.** Ο σχολικός ηγέτης έχει ως επίκεντρο τη βελτίωση της ποιότητας μάθησης (Hallinger, 2005· Πασιαρδής, 2012),
- **δομικό.** Ο σχολικός ηγέτης συντονίζει και κατευθύνει το σχολείο, μεριμνά για την ασφάλεια όλων και φροντίζει για την συντήρηση των σχολικών εγκαταστάσεων (Hallinger, 2005· Πασιαρδής, 2012),
- **συμμετοχικό.** Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο σχολικός ηγέτης μοιράζει διοικητικές εργασίες στο προσωπικό ανάλογα με τις ικανότητες τους (Hallinger, 2005· Πασιαρδής, 2012),
- **επιχειρηματικό.** Ο σχολικός ηγέτης εστιάζει στην ανάπτυξη σχέσεων με το εξωτερικό περιβάλλον προκειμένου να επιτευχθούν οι αντικειμενικοί στόχοι (Hallinger, 2005· Πασιαρδής, 2012),

- **ανάπτυξης του προσωπικού.** Ο σχολικός ηγέτης παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Hallinger, 2005· Πασιαρδής, 2012),
- **επιβαλλόμενο.** Ο σχολικός ηγέτης ενδιαφέρεται για την παραγωγή και απαιτεί υψηλές επιδόσεις από τους υφιστάμενους του (Goleman 1998· Θωμοπούλου, 2012),
- **καθοδηγητικό-ενδυνάμωσης.** Ο σχολικός ηγέτης καθοδηγεί και ενδυναμώνει τους υφιστάμενούς του (Goleman 1998· Θωμοπούλου, 2012),
- **καταναγκαστικό ή αυταρχικό ή κατηγορηματικό.** Πρωταρχικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων έχει ο ηγέτης, ο οποίος διοικεί με απειλές και κυρώσεις (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008· Σαϊτης, 2008· Goleman 1998· Θωμοπούλου, 2012).
- **οραματικό ή εξουσιαστικό.** Ο σχολικός ηγέτης έχει όραμα και το μεταδίδει στα μέλη του οργανισμού. Θέτει στόχους βασισμένους στις γνώσεις, την εμπειρία, και την εξουσία που κατέχει και φροντίζει για την πραγματοποίησή τους (Goleman 1998· Θωμοπούλου, 2012),
- **δημοκρατικό ή παρακινητικό ή επιλυτικό.** Ο ηγέτης ενδιαφέρεται έντονα για την παραγωγή και το προσωπικό και εφαρμόζει δημοκρατικές/ συμμετοχικές διαδικασίες για τη λήψη αποφάσεων (Κατσαρός, 2008· Αθανασούλα - Ρέππα, 2008· Σαϊτης, 2000· Goleman 1998· Θωμοπούλου, 2012)
- **ανθρωποκεντρικό ή ανθρωπιστικό ή οικείο.** Το ενδιαφέρον του ηγέτη εστιάζεται στο προσωπικό και δημιουργεί ένα φιλικό περιβάλλον εργασίας (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008· Σαϊτης, 2000· Goleman 1998· Θωμοπούλου, 2012)

Από τα στυλ ηγεσίας που αναφέρθηκαν το καταναγκαστικό και το επιβαλλόμενο κρίνονται ως ακατάλληλα διότι δημιουργούν δυσaréσκεια στο προσωπικό. Όπως γίνεται αντιληπτό ο σχολικός ηγέτης πρέπει να λάβει πολλούς παράγοντες υπόψη του πριν επιλέξει στυλ (χαρακτηριστικά ομάδας, παιδεία, τρέχουσα κατάσταση, διαθέσιμους πόρους) ώστε να μπορέσει τελικά να διοικήσει αποτελεσματικά τη σχολική μονάδα και να επιτύχει τους στόχους του. Επιπλέον θα πρέπει να μπορεί να προσαρμόζει το στυλ ηγεσίας ανάλογα με την περίπτωση.

3.10. Μοντέλα ηγεσίας

Τα στυλ ηγεσίας που προαναφέραμε χαρακτηρίζονται από μια αδυναμία να συνδέσουν συγκεκριμένα τη συμπεριφορά του ηγέτη, με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Αυτή την αδυναμία έρχεται να καλύψει η παρουσία δύο παραγόντων που εστιάζουν στα χαρακτηριστικά των υφισταμένων και του περιβάλλοντος, στο οποίο επιδρά το προσωπικό

στυλ του ηγέτη. Μέσα από την αλληλεπίδραση του ηγέτη με το περιβάλλον διαμορφώνονται τα μοντέλα ηγεσίας που μπορούν να λειτουργούν στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Μπουραντάς, 2002).

Υπάρχουν πολλά μοντέλα ταξινόμησης των τύπων της ηγεσίας. Ακολουθούν τα σημαντικότερα από αυτά για τον τομέα της εκπαίδευσης:

Τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση κατά Leithwood & Duke (1999):

α) **εκπαιδευτική ηγεσία** (instructional). Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στις συμπεριφορές και τις δράσεις των εκπαιδευτικών εφόσον αυτοί έχουν επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία. Υπάρχουν τρεις αποτελεσματικές στρατηγικές/πρακτικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Southworth, 2002): η παροχή προτύπων, η παρακολούθηση και η ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα. Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας έχει ως επίκεντρο την παιδαγωγική διαδικασία και αγνοεί την οργανωτική διοικητική δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού (Leithwood 1994: 499-502).

β) **διοικητική ή διαχειριστική** (managerial). Αυτός ο τύπος ηγεσίας ταυτίζεται με την κλασική παραδοσιακή διοίκηση. Η διοικητική ηγεσία έχοντας ως στόχο τη διευκόλυνση του έργου του συνόλου των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού εστιάζει στις λειτουργίες, τους σκοπούς και τις συμπεριφορές του ηγέτη (Leithwood & Duke, 1999: 52-53). Η διοικητική ηγεσία έχει τις εξής πρακτικές/στρατηγικές: την εποπτεία, τον έλεγχο των εισροών, εκροών, συμπεριφορών και του περιβάλλοντος, καθώς και την επιλογή-κοινωνικοποίηση του περιβάλλοντος Myers & Murphy (1995: 14). Αυτό τον τύπο ηγεσίας ακολουθούν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κατσαρός, 2008), εφόσον σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, ο κύριος ρόλος τους είναι η ενδυνάμωση του δικού τους ρόλου και η εποπτεία και ο έλεγχος των υφισταμένων τους (Ιορδανίδης, 2002). Έτσι υποβιβάζουν το ρόλο τους σε ένα απλό εκτελεστικό όργανο της διοίκησης του σχολείου (Σαϊτής, Τσιαμάση και Χατζή, 1997: 75)

γ) **μετασχηματιστική** (transformational). Στο συγκεκριμένο τύπο ηγεσίας οι ηγέτες έχουν ως επίκεντρο τον ανθρώπινο παράγοντα, ειδικότερα εστιάζουν στην προώθηση αλλαγών μετασχηματίζοντας τους εργαζομένους τους με αποτέλεσμα να φτάνουν σε υψηλά επίπεδα ηθικής και κινήτρων (Polychroniou, 2008: 9-12) και να πετυχαίνουν τους στόχους τους. Υπάρχουν οκτώ διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Leithwood, 1994): η δημιουργία ενός ευρέως κοινού σχολικού οράματος, ο καθορισμός των σχολικών στόχων, η παροχή πνευματικής παρακίνησης, η παροχή εξατομικευμένης

υποστήριξης, η δημιουργία προτύπων για τις βέλτιστες πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού, η καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης, η διαμόρφωση μιας παραγωγικής σχολικής κουλτούρας και η ανάπτυξη δομών για την προώθηση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Κατσαρός, 2008). Τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας αποτελούν τις κύριες συνιστώσες της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας.

δ) **ηθική** (moral). Επίκεντρο του συγκεκριμένου τύπου ηγεσίας είναι οι ηθικοί κώδικες, οι αρχές και οι αξίες των ηγετών κατά τη λήψη αποφάσεων. Οι βασικές αξίες που πρέπει να έχουν οι ηγέτες των σχολικών οργανισμών είναι: η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, η δωρεάν και δημόσια εκπαίδευση, η αυτονομία στο εκπαιδευτικό έργο, η ισότητα ανάμεσα στα στελέχη και στους εκπαιδευτικούς και η αφοσίωση σε αρχές δημοκρατικές, συνεργασίας, συμμετοχής (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 149· Ιορδανίδης, 2002: 194). Η ελληνική νομοθεσία (ν.1566/85) ενστερνίζεται τις αρχές της ηθικής ηγεσίας όπως είναι η συμμετοχή, η συνεργασία και η δημοκρατία (Κατσαρός, 2008).

ε) **συμμετοχική** (participative). Σε αυτό τον τύπο ηγεσίας ο ηγέτης (δημοκρατικός, συμβουλευτικός ή συναινετικός) εστιάζει στην προώθηση της συνεργατικής λήψης αποφάσεων, με αποτέλεσμα το διαμοιρασμό των ευθυνών στα μέλη της ομάδας. Παράλληλα αναπτύσσει ισχυρό δεσμό και συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της, με στόχο την πιο αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Κατσαρός, 2008).

στ) **ενδεχομενική ή συγκυριακή** (contingent). Σε αυτό τον τύπο ηγεσίας ο ηγέτης με στόχο την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας δεν ακολουθεί σταθερούς κανόνες αλλά εκτιμά την τρέχουσα κατάσταση και δρα ανάλογα (Ζαβλανός, 1998), εφαρμόζοντας διαφορετικά στυλ ηγεσίας κάθε φορά με βάση ποιο κρίνουν το πιο κατάλληλο με βάση την περίπτωση.

Σε αυτά τα έξι μοντέλα ηγεσίας προστέθηκαν από Bush & Glover (2003) η **διαπροσωπική** (interpersonal) και η **συναλλακτική** (transactional) ηγεσία ενώ από τον Bush (2005) προστέθηκε αργότερα και η **μεταμοντέρνα** (postmodern) ηγεσία (Κατσαρός, 2008). Η διαπροσωπική ηγεσία σχετίζεται με τη συναδελφικότητα και εστιάζει στη συνεργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι ηγέτες με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα (Tuohy & Coghlan, 1997). Στη συναλλακτική ηγεσία ο ηγέτης καθορίζει στον υφιστάμενό του τους στόχους που πρέπει να επιτύχει και τον ανταμείβει όταν τους πραγματοποιεί (Avolio, Bass & Yung, 1999. Waldman, Bass & Yammarino, 1990). Η μεταμοντέρνα ηγεσία δίνει έμφαση στις εμπειρίες κάθε ατόμου

και στον τρόπο που το κάθε άτομο τις νοηματοδοτεί(Μπινιάρη, 2012). Σχετικά πρόσφατα έκανε την εμφάνιση της και η **διαμοιραζόμενη ή κατανεμημένη** (distributed leadership) ηγεσία (Gibb, 1954· Spillane και συν., 2007), σύμφωνα με την οποία ο ηγετικός ρόλος ασκείται από διαφορετικά άτομα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές.

Οι εννέα τύποι ηγεσίας εάν και παρουσιάζουν διακριτά χαρακτηριστικά έχουν σημαντικές εννοιολογικές επικαλύψεις και για αυτό δεν μπορούμε να κατατάξουμε έναν ηγέτη αποκλειστικά σε έναν τύπο.

Άλλα μοντέλα ηγεσίας είναι το **γραφειοκρατικό** όπου έχει ως κεντρική έννοια την εξουσία, το μοντέλο της **ηγεσίας των πιθανοτήτων** (που μοιάζει με το ενδεχομενικό μοντέλο), σύμφωνα με το οποίο απαιτούνται διαφορετικές στάσεις ανάλογα με το κάθε περιβάλλον, η **καθοδηγητική ή παιδαγωγική** ηγεσία, η οποία εστιάζει στις σχέσεις ανάμεσα στο διευθυντή και τους μαθητές και στη βελτίωση της ακαδημαϊκής μάθησής τους καθώς και της διδασκαλίας μέσα από δράσεις που ο διευθυντής αναλαμβάνει ή μεταβιβάζει στους άλλους και η **ηγεσία που υπηρετεί** (servant leadership) (Greenleaf, 1970), σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης υπηρετεί τους άλλους εξυπηρετώντας στόχους υψηλότερους από το προσωπικό του όφελος.

3.11.Ο Διευθυντής του σχολείου ως Ηγέτης

Ο Διευθυντής - Ηγέτης έχει όραμα και δεν διαιωνίζει την υπάρχουσα τάξη. Προωθεί και επιδιώκει τις καινοτομίες και τη λήψη πρωτοβουλιών. Δεν τηρεί την ιεραρχία, είναι απλός και ανθρώπινος και εμψυχώνει το προσωπικό του, το οποίο εκτιμά και σέβεται (Πασιαρδής 2004). Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολλαπλός και για αυτό η έννοια της ηγεσίας του παρουσιάζει εξελικτική πορεία αρχίζοντας από το Διευθυντή ως διοικητικό στέλεχος, συνεχίζοντας με τον παιδαγωγό ηγέτη και καταλήγοντας στον μετασχηματιστικό ηγέτη (Hallinger και Heck, 1996, 1998).

Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή αποτελείται από δύο επίπεδα-πλαίσια:

- α) το δομικό-οργανωτικό- κανονιστικό, που καθορίζεται από την πολιτεία με νόμους,
- β) το ατομικό-διαπροσωπικό-προσωπικό, που αφορά στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το ρόλο του και πως τον ασκεί (Παπαναούμ, 1995).

Το γεγονός ότι ο διευθυντής ενυπάρχει μέσα στα δύο αυτά πλαίσια κάνει τον ρόλο του πολύπλοκο (Sergiovanni, 1984).

Στην Ελλάδα ο διευθυντής έχει διοικητικές, διαχειριστικές και διεκπεραιωτικές αρμοδιότητες ενώ ταυτόχρονα θεωρείται επιστημονικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα με βάση την ισχύουσα σχολική νομοθεσία (Ν. 1566/85, άρθρο 11) (2 ΦΕΚ 167Α/30.9.1985)

«1. Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους.

3. Τα ειδικότερα καθήκοντα των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων των σχολείων καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με εξαίρεση τα καθήκοντα τους, που έχουν σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία καθορίζονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται ύστερα από πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Με αυτό επίσης ρυθμίζονται και όλα τα θέματα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και ορίζονται τα κριτήρια της αξιολόγησης, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα όργανα της αξιολόγησης, τα δικαιώματα και οι εγγυήσεις υπέρ των αξιολογούμενων και κάθε άλλη αναγκαία για την αξιολόγηση αυτή λεπτομέρεια».

Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ουσιαστικά δυσκολεύει την άσκηση ηγετικής συμπεριφοράς για τους εξής λόγους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994):

α) το έργο του καθώς και οι στόχοι είναι αυστηρά προκαθορισμένα από το Υπουργείο Παιδείας κάτι το οποίο στερεί τη δυνατότητα να αξιοποιήσει βασικά χαρακτηριστικά ως ηγέτης, όπως να τολμήσει αλλαγές και καινοτομίες, να πρωτοπορήσει κ.α.

β) υπάρχει πληθώρα νόμων και εγκυκλίων κάτι το οποίο προσθέτει πολυπλοκότητα,

γ) έχει περιορισμένη εξουσία πάνω στο έργο των εκπαιδευτικών εφόσον τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών είναι νομοθετικά θεσμοθετημένα, με αποτέλεσμα να περιορίζεται μόνο σε κάποιες επιβραβεύσεις, επιπλήξεις ή το δικαίωμα για παραπομπή στο Διευθυντή Εκπαίδευσης,

δ) τα κριτήρια επιλογής των σχολικών διευθυντών δε συνδέονται πάντα με ηγετικές ικανότητες,

ε) η θέση του βρίσκεται στη βάση της πυραμίδας εξουσίας, με αποτέλεσμα να μην έχει τη δυνατότητα για λήψη στρατηγικών αποφάσεων,

στ) η εξέλιξη του εξαρτάται και από πολιτικά κριτήρια(Κατσαρός, 2008).

Προς επιβεβαίωση των παραπάνω έρχονται τα αποτελέσματα από μια σειρά ερευνών, τα οποία έδειξαν πως στην Ελλάδα ο σχολικός διευθυντής ασκεί είτε συναλλακτικό (transactional) μοντέλο ηγεσίας (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991) είτε γραφειοκρατικό (Παπαναούμ, 1995·Χατζηπαναγιώτου, 2003·Σαϊτής, Τσιαμάσης και Χατζής, 1997). Επιπλέον μελέτες έδειξαν πως οι διευθυντές δεν έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να εκτελέσουν τα καθήκοντα τους (Σαϊτής 1990, 2005·Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002· Παπαναούμ, 1995).

3.12. Θεσμικό πλαίσιο επιλογής διευθυντών

Το νομικό πλαίσιο που καθορίζει την επιλογή των διευθυντών έχει τροποποιηθεί πολλές φορές τα τελευταία χρόνια. Οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια επιλογής διευθυντών σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης, πλην των προϊσταμένων διθέσιων και τριθέσιων δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων βάση της κείμενης νομοθεσίας (Ν.4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018, άρθρο 22«Προϋποθέσεις επιλογής» και άρθρο 23 «Κριτήρια Επιλογής») είναι: «η κατοχή του βαθμού Α΄, καθώς και η πιστοποιημένη γνώση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών(Τ.Π.Ε.) Α΄ επιπέδου, η οποία τεκμαίρεται για τους εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ86. Η γνώση Τ.Π.Ε. Α΄ επιπέδου αποδεικνύεται με τη σχετική πιστοποίηση ή σύμφωνα με τα οριζόμενα στην παρ. 6 του άρθρου 26 του π.δ. 50/2001 (Α΄ 39) για την απόδειξη της γνώσης χειρισμού Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Η/Υ). Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης και Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιλέγονται εκπαιδευτικοί με δωδεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα σε σχολικές μονάδες για δέκα (10) τουλάχιστον έτη. Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας.»[...] «1. Οι υποψήφιοι κατατάσσονται στους πίνακες της παρ.2 του άρθρου 21 με βάση το άθροισμα των μονάδων τις οποίες συγκεντρώνουν, σύμφωνα με την κατά το άρθρο 24 αποτίμηση των εξής κριτηρίων: α) επιστημονική συγκρότηση, β) διοικητική και διδακτική εμπειρία, γ) προσωπικότητα και γενική συγκρότηση.2. Κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης

της παραγράφου 3 του άρθρου 21 είναι η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, η επιστημονική του συγκρότηση, η διοικητική και διδακτική του εμπειρία, η ικανότητά του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιδεικνύει συνεργατικότητα και να επιλύει προβλήματα, ιδίως διδακτικά, διοικητικά, οργανωτικά και λειτουργικά, η συνεισφορά του στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, η συμμετοχή του στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων, καθώς και οι ικανότητες διοίκησης ή και οργάνωσης εκπαιδευτικών ή παιδαγωγικών δράσεων.» Ν.4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018).

Από τη νομοθεσία των τελευταίων ετών προκύπτει ότι τα σημαντικότερα κριτήρια επιλογής των διευθυντών είναι η αρχαιότητα και η προηγούμενη εμπειρία σε θέσεις ευθύνης.

3.13. Σχολική ηγεσία και συμπεριληπτική εκπαίδευση

3.13.1. Μοντέλα ηγεσίας και μοντέλα σχολικής διοίκησης για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία φαίνεται πως τέσσερις τύποι ηγεσίας συνδέονται με τη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας: η μετασχηματιστική, η συναλλακτική, η εκπαιδευτική και η κατανεμημένη αφού προωθούν αλλαγές και βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα μοντέλα αυτά παρουσιάζουν κάποιες αλληλοεπικαλύψεις, ενώ υπάρχουν και μελέτες για συνδυαστικό μοντέλο ηγεσίας (Pepper, 2010).

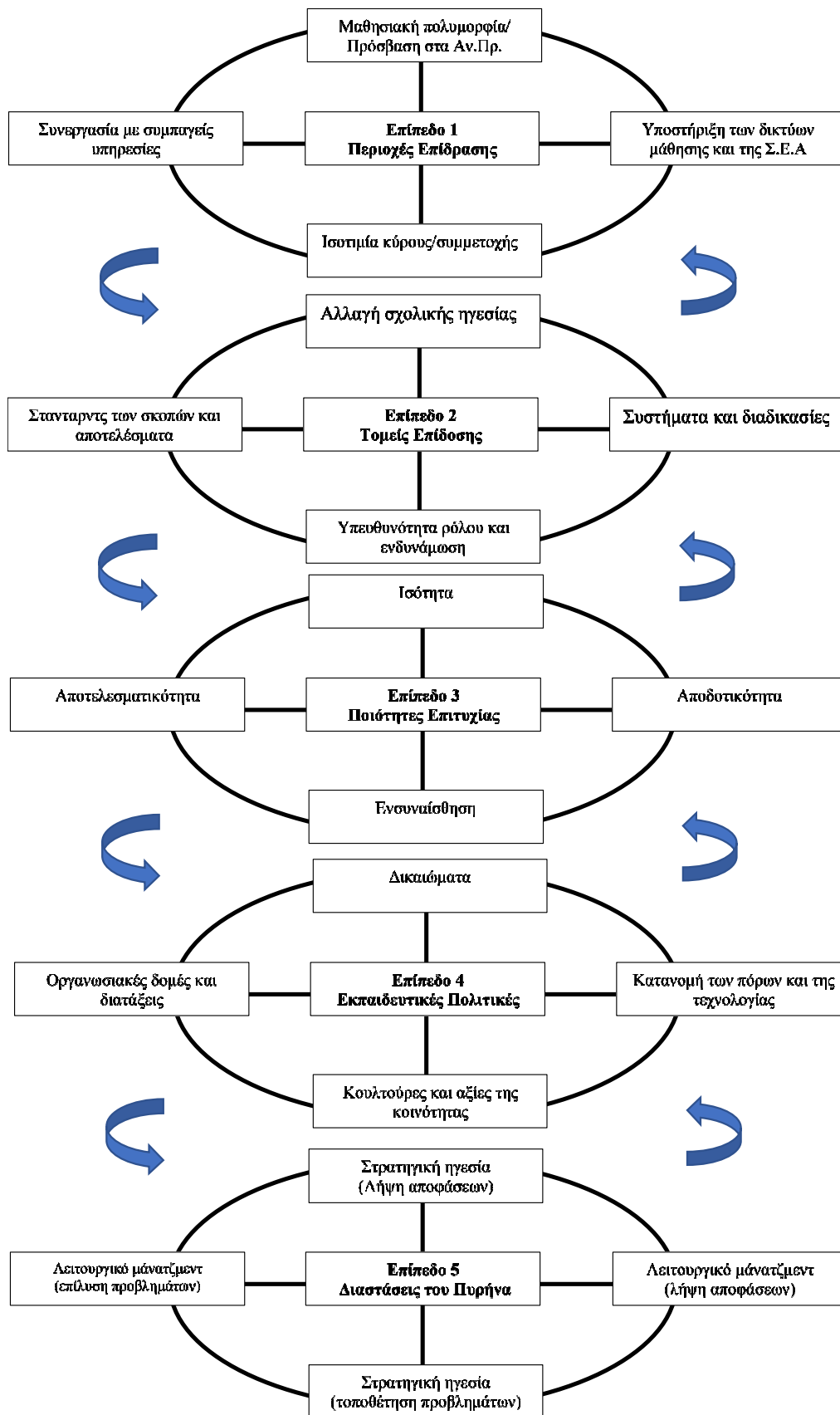
Όσον αφορά τη μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται πως επιδρά σημαντικά στα κίνητρα, τη συμπεριφορά, την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στις πρακτικές που χρησιμοποιούν στα μαθήματα τους. Επίσης συμβάλλει στη δημιουργία ενός οράματος χωρίς αποκλεισμούς, στη διαμόρφωση κουλτούρας και προτύπων, στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και στην ενδυνάμωση της συνεργασίας με την κοινότητα (Leithwood, Tomlinson, & Genge, 1996· Leithwood και Jantzi, 2006· Billingsley, 2012· Burstein και συν., 2004· Hoppey & McLeskey, 2013· Mayrowetz & Weinstein, 1999). Επιπλέον ερευνητικά δεδομένα έδειξαν πως αν συνδυαστεί με το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας τότε αυξάνεται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Trichas & Avdimiotis, 2020).

Από την άλλη η συναλλακτική ηγεσία ως μοντέλο δεν βοηθά στη διαμόρφωση κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, ούτε και στη δέσμευση από τη μεριά τους προς τους στόχους και το όραμα του ηγέτη (Bush, 2008· Schulze, 2014). Αν όμως γίνει συνδυασμός της συναλλακτικής ηγεσίας με άλλο μοντέλο ηγεσίας τότε αυξάνεται η αποτελεσματικότητα του ειδικά σε

οργανωσιακά θέματα και στη διαμόρφωση θετικού περιβάλλοντος (Pepper, 2010· Sergiovanni, 2007).

Η εκπαιδευτική ηγεσία συμβάλλει στην προώθηση της συμπερίληψης καθώς προωθεί αλλαγές στη σχολική κουλτούρα, στις πρακτικές της διδασκαλίας, τη μάθηση και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ενώ η κατανεμημένη συμβάλλει και αυτή στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας αφού προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα σε διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, επαναπροσδιορίζει κατάλληλα τους στόχους και το όραμα και βοηθά στη λήψη αποφάσεων με σκοπό τη μάθηση για όλους (Billingsley, 2012· Burstein και συν., 2004· Hoppey & McLeskey, 2013· Mayrowetz & Weinstein, 1999· Seltzer, 2011· Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Πέρα από τα παραπάνω μοντέλα, ένα από τα κυρίαρχα μοντέλα σχολικής διοίκησης είναι αυτό του Rayner (2007) με τίτλο «Διοίκηση της Συμπεριληπτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης» (Managing Inclusive and Special Education). Το μοντέλο αυτό αντιμετωπίζει τη σχολική μονάδα ως σύστημα. Ουσιαστικά πρόκειται για μοντέλο συμπεριληπτικής σχολικής ηγεσίας το οποίο συνδυάζει τα θετικότερα στοιχεία από τους τρεις βασικούς τύπους εκπαιδευτικής ηγεσίας. Το συναλλακτικό, το μετασχηματιστικό και συμμετοχικό και περιλαμβάνει τις θεμελιώδεις δομές, αρχές και παράγοντες που συμμετέχουν στη σχολική συμπερίληψη. Διαθέτει πέντε αλληλοσυνδεόμενα και αλληλοεπηρεαζόμενα επίπεδα (βλ. σχήμα 1), όπου το κάθε επίπεδο έχει δύο άξονες, τον οριζόντιο που δείχνει την πρόθεση και τον κατακόρυφο που δείχνει το έργο (δράση). Πιο αναλυτικά, το πρώτο επίπεδο θέτει τις προτεραιότητες που πρέπει να ακολουθεί η σχολική ηγεσία, ώστε να προωθεί τη συμπερίληψη μέσα από την προσφορά ίσων ευκαιριών, τη συνεργασία με υπηρεσίες ειδικών και τη συμμετοχή σε δίκτυα μάθησης. Το δεύτερο επίπεδο αφορά στους τομείς. Το τρίτο επίπεδο αναφέρεται στην ισορροπία μεταξύ της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας με τις αξίες της ισότητας και της ενσυναίσθησης. Το τέταρτο επίπεδο αφορά τη χρήση ειδικών οργανωτικών δομών και τη διαχείριση των πόρων, με στόχο την αποτελεσματική συμπερίληψη. Το πέμπτο επίπεδο, αφορά τις θεμελιώδεις αρχές της σχολικής διοίκησης, όπου ο σχολικός ηγέτης αντιμετωπίζει τα προβλήματα μέσα από συζήτηση και συλλογικές αποφάσεις, συνδυάζοντας αρχές της ηγεσίας και του μάνατζμεντ.



Σχήμα 1. Μοντέλο Διοίκησης της Συμπεριληπτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης

Rayner, S. (2007)

Άλλο μοντέλο σχολικής διοίκησης είναι ο πίνακας για τη συμπερίληψη των Booth και Ainscow (2002). Το μοντέλο αυτό διαθέτει τρεις βασικούς άξονες (βλ. Σχήμα 2): τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας (με υποάξονες το χτίσιμο κοινότητας και την εγκαθίδρυση συμπεριληπτικών αξιών), την παραγωγή συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής (με υποάξονες την ανάπτυξη σχολείου για όλους και την οργάνωση υποστήριξης για τη διαφορετικότητα) και την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών (με υποάξονες τη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων για όλους και οργάνωση της μάθησης). Κάθε υποάξονας περιέχει έως και 14 μετρήσιμους δείκτες και κάθε δείκτης έχει ερωτήσεις που καθορίζουν την έννοια του, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την έναρξη διαλόγου και επανεξέτασης με αποτέλεσμα τη βελτίωση των ιδεών και την ανακάλυψη κατάλληλων πόρων.



Σχήμα 2. Πίνακας για τη συμπερίληψη των Booth και Ainscow Booth, T., & Ainscow, M. (2002).

3.13.2. Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας

Η κουλτούρα αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης, εφόσον συμβάλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ασφάλειας, αποδοχής και συνεργασίας Booth & Ainscow, (2002). Ο ρόλος του διευθυντή-σχολικού ηγέτη στη διαμόρφωση

συμπεριληπτικής κουλτούρας είναι πολύ σημαντικός (Gunter & Rayner, 2007) καθώς είναι αυτός που συμβάλλει γενικότερα στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, δημιουργεί και προωθεί το όραμα της συμπερίληψης και θέτει τους στόχους του σχολείου. Ενθαρρύνει και συμβάλλει στην επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης. Οργανώνει τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και προωθεί ευρεία οργανωσιακή αναμόρφωση με την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών (Black και Simon, 2014). Ενθαρρύνει και επιβραβεύει τις προσπάθειες για αποτελεσματική συμπερίληψη. Βρίσκει πόρους για τη συντήρηση της υποδομής και του υλικού (Mitchell, 2008). Επιβάλλει αναγκαίες αλλαγές στις σχολικές δομές (Black και Simon, 2014), διαχειρίζεται εμπόδια στην υλοποίηση της συμπερίληψης που τίθενται από τους εμπλεκόμενους (Mitchell, 2008) και υποστηρίζει τις καινοτομίες και ιδιαίτερα ότι αφορά την κάλυψη συμπεριληπτικών αναγκών (Black και Simon, 2014).

Ένας διευθυντής-ηγέτης προκειμένου να συνεισφέρει στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας, οφείλει να συγκεντρώνει μια σειρά από δεξιότητες, γνώσεις, ικανότητες και πεποιθήσεις όπως: να ακολουθεί δημοκρατικά μοντέλα διοίκησης, να προωθεί την ισότητα, το σεβασμού και τη δικαιοσύνη, να ακούει τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων και να τους επιτρέπει να έχουν ενεργή συμμετοχή (NPBEA, 2011).

Πρέπει να ενισχύει την εξωστρέφεια στους οργανισμούς, να φροντίζει για τη δημιουργία δικτύων επικοινωνίας, να προωθεί τη συνεργασία, να γνωρίζει το νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση και να έχει γνώσεις ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Crockett, Becker & Quinn, 2009).

Να είναι ενήμερος για τα δικαιώματα των μαθητών και των γονέων (Pazey, Cole, & Garcia, 2012) και για τις ευθύνες όλου του προσωπικού του σχολείου όσον αφορά την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ (Pazey, Cole & Garcia, 2012).

Να εφαρμόζει « τη γνώση που προάγει την επιτυχία κάθε μαθητή» και να προστατεύει «την ευημερία και την ασφάλεια των μαθητών και του προσωπικού» (NPBEA, 2011, σελ. 9).

Να κατανοεί πλήρως τις προκλήσεις της συμπερίληψης (Voltz & Collins, 2010), να μπορεί να επιλύει προβλήματα, να δίνει έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις και να χτίζει σχέσεις εμπιστοσύνης, να λαμβάνει σωστές αποφάσεις, να έχει καλές λεκτικές δεξιότητες, φαντασία, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, υπευθυνότητα και ευελιξία (Parker και Begnaud, 2004), ευγένεια και ευσέβεια Sergiovanni (2005).

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Όπως ειπώθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο η συμπερίληψη προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Η συγκεκριμένη έρευνα εκπονείται προκειμένου να εξεταστεί ο ρόλος των διευθυντών στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε, ότι η εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία αποτελεί μεν μία πολύπλοκη διαδικασία (Ainscow & Sandill, 2010· Qvortrup & Qvortrup, 2017), όμως είναι εφικτή και καταλυτικό ρόλο στο εγχείρημα αυτό έχει η σχολική ηγεσία και ο βαθμός ευαισθητοποίησής της σε θέματα ισότητας (Ainscow και συν., 2006· Kugelman & Ainscow, 2004· Griffiths, 2011· McLeskey και συν., 2014· Graham & Spandagou, 2011· Ross & Berger, 2009).

Καθώς δεν εντοπίστηκαν δημοσιευμένες μελέτες που να εξετάζουν τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην διαμόρφωση της συμπεριληπτικής κουλτούρας σε ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, βασικός στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση και η καταγραφή των απόψεων και των στάσεων των διευθυντών 10 δημοτικών σχολείων σχετικά με ζητήματα που αφορούν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών. Το βασικό ερώτημα της έρευνας εστιάζει στο ρόλο που οι διευθυντές αναλαμβάνουν για την προώθηση συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολείο τους. Σε μία ποιοτική έρευνα ο ερευνητικός σκοπός εξειδικεύεται σε επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Ειδικότερα τα ερωτήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών για την συμπεριληπτική κουλτούρα;
- ✓ Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών και οι ευκαιρίες συμπερίληψης στο σχολείο τους;
- ✓ Ποιες είναι οι σχέσεις της κοινότητας με το σχολείο και πως προωθούνται;
- ✓ Ποιους παράγοντες συμπερίληψης αναπτύσσουν οι διευθυντές στο σχολείο;
- ✓ Ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για την προώθηση καινοτομιών;
- ✓ Ποιες είναι οι συμπεριληπτικές πρακτικές που προωθούν;
- ✓ Ποια εμπόδια συναντούν στην εφαρμογή της συμπερίληψης;

4.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Μετά από την εκτεταμένη επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και βάση του θέματος της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας επιλέχθηκε ως μέθοδος έρευνας η ποιοτική. Κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη εφόσον το θέμα που εξετάζουμε δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς και η συγκεκριμένη προσέγγιση επιτρέπει τη διερεύνηση σε βάθος των απόψεων των ερωτώμενων, ως προς την εφαρμογή της συμπερίληψης στη γενική εκπαίδευση όπως αυτοί την έχουν βιώσει μέσα από τις εμπειρίες τους (Ιωσηφίδης, 2008· Creswell, 2009). Επίσης επιτρέπει την εξέταση της οπτικής τους και των υποκειμενικών τους νοημάτων μέσα από τις πλούσιες περιγραφές τους (Creswell, 2009). Στην ποιοτική έρευνα στόχος είναι η αναλυτική γενίκευση, δηλαδή να διερευνηθούν σε βάθος οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων (Ιωσηφίδης, 2008). Επομένως είναι εφικτή η σε βάθος μελέτη των στάσεων και αντιλήψεων μικρών δειγμάτων, όπως αυτό των δέκα διευθυντών δημοτικών σχολείων της παρούσας έρευνας, οι οποίες μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικές για όλους τους διευθυντές, αλλά σίγουρα παρουσιάζουν τάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας.

4.3. Δείγμα και δειγματοληψία

Με τον όρο δειγματοληψία αναφερόμαστε στη μέθοδο που εφαρμόζουν οι ερευνητές για να επιλέξουν το δείγμα της μελέτης δηλαδή έναν αριθμό ατόμων (ή πραγμάτων) από έναν πληθυσμό. Η διαδικασία προσδιορισμού του δείγματος είναι πολύ σημαντική καθώς από αυτό εξαρτάται η ποιότητα των δεδομένων και κατ' επέκταση τα αποτελέσματα/ συμπεράσματα της έρευνας. Σκοπός της δειγματοληψίας στην ποιοτική έρευνα είναι η εύρεση περιπτώσεων που θα προσφέρουν πλούσιες πληροφορίες σχετικά με σημαντικά ζητήματα της έρευνας (Patton, 2002). Υπάρχουν διάφορα είδη δειγματοληψίας (ακραίες ή αποκλίνουσες τιμές, δειγματοληψία έντασης, δειγματοληψία μέγιστης ποικιλίας-ανομοιογένειας, ομοιογενή δείγματα, δειγματοληψία τυπικής περίπτωσης, δειγματοληψία κρίσιμης περίπτωσης, δειγματοληψία χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτή δειγματοληψία, δειγματοληψία κριτηρίου, δειγματοληψία περιπτώσεων που επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν, ευκαιριακή ή αναδυόμενη δειγματοληψία, θεωρητική δειγματοληψία ή δειγματοληψία λειτουργικού πλαισίου, σκόπιμη τυχαία δειγματοληψία, δειγματοληψία πολιτικά σημαντικών περιπτώσεων, δειγματοληψία ευκολίας, συνδυασμός στρατηγικών σκόπιμης δειγματοληψίας.

Η μέθοδος δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα ήταν αυτή της δειγματοληψίας μέγιστης ποικιλίας- ανομοιογένειας. Το συγκεκριμένο είδος έχει ως στόχο να εντοπίσει κοινά μοτίβα σε μικρά ανομοιογενή δείγματα, αποτελούμενα από ένα μεγάλο εύρος

αποκλίσεων για τη μελέτη ενός φαινομένου. Η ανομοιογένεια του δείγματος της παρούσας έρευνας αφορούσε τους συμμετέχοντες.

Πριν τη διεξαγωγή των προσωπικών συνεντεύξεων, έπρεπε να επιλεγθούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα καθώς και το ερευνητικό περιβάλλον. Βασικός στόχος ήταν το δείγμα που θα επιλεγεί να είναι όσο γίνεται περισσότερο αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, και να διαθέτει ορισμένα από τα χαρακτηριστικά του (φύλο, έτη υπηρεσίας, ιστορικό εκπαίδευσης, ιστορικό επιμόρφωσης κλπ.) (Mason, 2011). Οι συνεντεύξεις απευθύνθηκαν σε δέκα διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10) εκ των οποίων οι δύο υπηρετούν σε 6θέσια δημοτικά σχολεία, οι τρεις σε 10θέσια και οι πέντε σε 12θέσια. Τέσσερα σχολεία είναι από την περιοχή Λιβαδειάς (Δ2, Δ4, Δ5, Δ8), τέσσερα από την περιοχή Θήβας (Δ1, Δ7, Δ9, Δ10), και δύο από τον Αλίαρτο (Δ3, Δ6). Η επιλογή αυτή έγινε ώστε το περιβάλλον να είναι αντιπροσωπευτικό καθώς η Θήβα είναι βιομηχανική περιοχή (25.000 κάτοικοι), η Λιβαδειά αστική (25.000 κάτοικοι) και ο Αλίαρτος αγροτική (5.000 κάτοικοι).

Από το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών οι έξι είναι γυναίκες(Δ1,Δ2,Δ5,Δ7,Δ9,Δ10) και οι τέσσερις είναι άνδρες(Δ3,Δ4,Δ6,Δ8). Δύο ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 30-39 ετών(Δ1,Δ2,) τέσσερις στην ηλικιακή ομάδα των 40-49 ετών(Δ4,Δ7,Δ8,Δ10) τρεις στην ηλικιακή ομάδα των 50-59 ετών(Δ3,Δ5,Δ9) και ένας στην ηλικιακή ομάδα των 60 ή περισσότερο(Δ6). Δύο διευθυντές υπηρετούν από 0-4 έτη στο συγκεκριμένο σχολείο, τρεις από 5 έως 9 έτη, τέσσερις από 10 έως 14 έτη και ένας από 15 έως 19 έτη, ενώ τα έτη προϋπηρεσίας ποικίλουν από 5-9 για έναν διευθυντή, 10-14 έτη για δύο διευθυντές, 15-19 για τέσσερις διευθυντές και 20 ή περισσότερα για τρεις. Τέλος τέσσερις διαθέτουν μόνο πρώτο πτυχίο (Δ3, Δ5, Δ6, Δ8) και έξι διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές (Δ1, Δ2, Δ4, Δ7, Δ9, Δ10) εκ των οποίων οι πέντε έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ή συναφές αντικείμενο (Δ1, Δ2, Δ4, Δ7, Δ10). Το δείγμα που επιλέχθηκε περιελάμβανε διευθυντές οι οποίοι πληρούσαν τα κριτήρια, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της έρευνας, με αποτέλεσμα δεδομένα που θα παράγονταν από την έρευνα να μπορούν να οδηγήσουν σε πλήρη και σαφή συμπεράσματα.

4.4. Ερευνητικό εργαλείο

Η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε ευέλικτες μεθόδους παραγωγής δεδομένων. Οι πιο συνηθισμένες είναι: η μη δομημένη συνέντευξη (ανοιχτού τύπου/εις βάθος), η ημιδομημένη συνέντευξη (ανοιχτού τύπου), οι ομάδες εστίασης (focus groups), και η παρατήρηση και συμμετοχική παρατήρηση. Για τη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκε η χρήση της

ημιδομημένης συνέντευξης. Η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος διαθέτει ένα σύνολο από προκαθορισμένες ερωτήσεις, διακρίνεται από μεγάλη ευελιξία καθώς ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει τις ερωτήσεις ή/ και τη σειρά τους ή να προσθέσει/αφαιρέσει ερωτήσεις/ θέματα προς συζήτηση και να εμβαθύνει περισσότερο όταν βρει τους κατάλληλους συμμετέχοντες (Creswell, 2007).

Το φύλλο συνέντευξης το οποίο δημιουργήθηκε για να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα μελέτη (βλ. παράρτημα), στο πλαίσιο των ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους διευθυντές αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων οι οποίες καλύπτουν σε γενικές γραμμές τα θέματα της έρευνας. Το πρώτο μέρος του φύλλου συνέντευξης αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες αφορούν τα ατομικά στοιχεία των διευθυντών που συμμετέχουν στην έρευνα (ηλικία, φύλλο, προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα, γενικότερη εμπειρία, ανώτατος τίτλος σπουδών), ενώ το δεύτερο και κύριο μέρος αποτελείται κυρίως από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, προκειμένου ο/η συνεντευξιαζόμενος/η να είναι σε θέση να αναπτύξει ελεύθερα την απάντησή του/της, από μικτές ερωτήσεις (συνδυασμό κλειστών και ανοιχτών). Οι ερωτήσεις αφορούσαν τέσσερις θεματικούς άξονες:

- σχολικό κλίμα- σχολική κουλτούρα,
- σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα,
- μοντέλο ηγεσίας που επικρατεί στη σχολική μονάδα
- δυνατότητες συμπερίληψης στο σχολείο

4.5. Συλλογή πρωτογενών δεδομένων

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά το διάστημα Δεκέμβριος 2020- Φεβρουάριος 2021. Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων υπήρξε επικοινωνία με τους διευθυντές αρχικά τηλεφωνική για να διερευνηθεί η προθυμία και η διαθεσιμότητα τους για να συμμετέχουν στην έρευνα και στη συνέχεια τους απεστάλη μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με ενημερωτική επιστολή (βλ. παράρτημα) σχετικά με το λόγο διεξαγωγής της έρευνας. Λόγω των έκτακτων μέτρων που λήφθηκαν από την ελληνική κυβέρνηση κατά το διάστημα αυτό στο πλαίσιο της ανάγκης περιορισμού της διασποράς του κορωνοϊού ένα μέρος των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, ενώ οι υπόλοιπες μέσω του εργαλείου επικοινωνίας Skype™. Πριν την διεξαγωγή των συνεντεύξεων υπήρξε μια πιλοτική συνέντευξη. Ο διευθυντής που συμμετείχε στην πιλοτική έρευνα, προερχόταν από το φιλικό περιβάλλον του ερευνητή. Η χρήση της πιλοτικής έρευνας αποσκοπούσε στην εξοικείωση

του ερευνητή με το εργαλείο, στον εντοπισμό και την επίλυση τυχόν προβλημάτων, στην τροποποίηση/αναδιατύπωση ή την αφαίρεση κάποιων ερωτήσεων, στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ερωτήσεων όσον αφορά το κατά πόσο σχετίζονται με το σκοπό της έρευνας και στον προσδιορισμό του απαιτούμενου χρόνου κάθε ερώτησης και της συνέντευξης στο σύνολό της (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Κατά το χρόνο διεξαγωγής των συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας ο ερευνητής κράτησε ουδέτερο, μη επικριτικό ύφος προκειμένου να μην προκαταβάλει ή καθοδηγήσει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Ritchie & Lewis, 2014).

Για τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης επιλέχθηκε ως τόπος διεξαγωγής το γραφείο του κάθε διευθυντή στη σχολική μονάδα που υπηρετεί ώστε να νιώθει οικεία και άνετα με το περιβάλλον. Όσον αφορά το εργαλείο επικοινωνίας Skype™, το οποίο επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων από απόσταση, θεωρείται ως η αμέσως καλύτερη εναλλακτική μετά την πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη, αφού προσφέρει αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο, διατηρώντας την αίσθηση της διαπροσωπικής επικοινωνίας, δημιουργώντας μια εμπειρία στους συμμετέχοντες αντίστοιχη της δια ζώσης συνέντευξης (Hanna, 2012).

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη χρήση φορητού υπολογιστή. Ο μέσος όρος χρονικής διάρκειας μιας συνέντευξης κυμαινόταν στα 50 λεπτά. Τέλος, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν σε γραπτό κείμενο στο Word.

4.6. Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, η οποία σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2006) αποτελείται από έξι βήματα:

1. εξοικείωση με τα δεδομένα
2. κωδικοποίηση
3. αναζήτηση των θεμάτων
4. επανεξέταση των θεμάτων
5. ορισμός και ονομασία θεμάτων
6. έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων

Επομένως, η διαδικασία ξεκίνησε με την προσεκτική ανάγνωση των ερευνητικών δεδομένων, την αναζήτηση των νοημάτων και των θεμάτων και τη διαμόρφωση μιας πρώτης

εικόνας σε σχέση με τα ερευνητικά δεδομένα. Κατόπιν, έγινε καταγραφή των αρχικών ιδεών, πριν την κωδικοποίηση του δεύτερου σταδίου ανάλυσης. Επιλέχθηκε μια επαγωγική προσέγγιση, διότι σε αντίθετη περίπτωση (ανάλυση βασισμένη σε υποθέσεις) υπήρχε ο κίνδυνος να μην αναδυθούν πολύτιμα θέματα και ευρήματα.

Το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης περιλάμβανε τη διεξοδική εξέταση των κειμένων και την απόδοση εννοιολογικών κωδικών σε κάθε απόσπασμα του κειμένου. Πραγματοποιήθηκε σύγκριση των κωδικών και ταξινόμηση τους διατμηματικά και οριζόντια σε άξονες, αναζητήθηκαν (και επανεξετάστηκαν) θέματα (με βάση τα κριτήρια του Patton (1990) περί εσωτερικής ομοιογένειας και εξωτερικής ετερογένειας), μοτίβα, ομοιότητες και διαφορές στις απόψεις των διευθυντών, πάντα με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα (Mason, 2011· Mertens, 2009).

Η οριζόντια κωδικοποίηση, οδήγησε στη δημιουργία ενός μοντέλου, το οποίο περιλαμβάνει τις συνθήκες υπό τις οποίες οι διευθυντές επηρεάζουν την διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τις δράσεις, την αλληλεπίδραση τους και τις συνέπειες τους, προκειμένου να παραχθούν αποτελέσματα από τα οποία θα εξαχθούν συμπεράσματα και προτάσεις (Mertens, 2009).

Το τελικό στάδιο ανάλυσης δεδομένων, ακολούθησε η εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Ακολουθώντας τις αρχές της ανάλυσης περιεχομένου τα λεγόμενα των συμμετεχόντων αποδομήθηκαν και στη συνέχεια δομήθηκαν ξανά ώστε να παρουσιαστούν τα ευρήματα (Κομιανού & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012) σε θεματικές κατηγορίες/ ενότητες οι οποίες συνδέθηκαν με τη βιβλιογραφία.

4.7. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Κατά τη διάρκεια της έρευνας τηρήθηκαν οι κανόνες και οι αρχές δεοντολογίας. Εξασφαλίστηκε η συναίνεση των εκπαιδευτικών, αφού πρώτα ενημερώθηκαν τόσο προφορικά όσο και γραπτά σχετικά με το λόγο διεξαγωγής της έρευνας και τις διαδικασίες που επρόκειτο να ακολουθηθούν. Τηρήθηκε απόλυτη ανωνυμία για τους συμμετέχοντες και εμπιστευτικότητα των προσωπικών τους δεδομένων. Η ενημέρωση των συμμετεχόντων έγινε με τη χρήση απλής και κατανοητής γλώσσας ώστε να κατανοήσουν πλήρως τα όσα ειπώθηκαν και να αποφευχθούν τυχόν παρανοήσεις (Καλλινικάκη, 2010). Τέλος, λήφθηκε η συγκατάθεση των συμμετεχόντων για την ηχογράφηση της συνέντευξης, αφού πρώτα ενημερώθηκαν για την αναγκαιότητά της.

Στο πλαίσιο τήρησης των αρχών επιστημονικής δεοντολογίας, συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα μελέτη όλες οι βιβλιογραφικές αναφορές για πληροφορίες που αντλήθηκαν από έργα άλλων ερευνητών.

4.8. Περιορισμοί έρευνας

Όσον αφορά τους περιορισμούς που προέκυψαν ήταν οι ακόλουθοι:

- **Περιορισμένο μέγεθος δείγματος**

Το δείγμα είναι περιορισμένο λόγω του χρόνου που απαιτεί η ποιοτική έρευνα αλλά και των επιπρόσθετων δυσκολιών που επιφέρει η πανδημία. Αναλυτικότερα, το δείγμα της έρευνας δεν είναι πολύ μεγάλο συγκριτικά με όλο τον πληθυσμό των διευθυντών των δημοτικών σχολείων σε όλη την Ελλάδα. Επίσης αφορά διευθυντές σχολικών μονάδων μιας συγκεκριμένης περιοχής(Νομός Βοιωτίας) και άρα αντικατοπτρίζει και αντιπροσωπεύει τις αντιλήψεις συγκεκριμένων ατόμων.

- **Αδυναμία γενίκευσης αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων**

Η συλλογή δεδομένων με τη χρήση συνεντεύξεων, παρουσιάζει δυσκολίες στην αντικειμενικότητα των απαντήσεων, αφού ίσως κάποιοι διευθυντές θέλησαν να ωραιοποιήσουν την εικόνα της σχολικής τους μονάδας και να κρύψουν αδυναμίες, παρά το γεγονός ότι δεν πείστηκαν να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Επίσης θα πρέπει να αναφερθεί η υποκειμενικότητα του ερευνητή που ανάλογα με τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις του εστιάζει σε διαφορετικά επίπεδα του θέματος από κάποιον άλλο. Παρά το γεγονός ότι αυτοί οι παράγοντες περιορίζουν τη γενίκευση και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια για να ανιχνευθούν όσο πιο αντιπροσωπευτικά γίνεται οι αντιλήψεις των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα της Έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας με την αναφορά στο υλικό των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Επίσης επιδιώκεται η ανάλυση του περιεχομένου, που εκμαιεύτηκε από τους διευθυντές, και η συσχέτισή του με το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας.

5.1. Θεματικοί άξονες

Μέσα από την επεξεργασία και την ανάλυση του απομαγνητοφωνημένου υλικού των συνεντεύξεων εντοπίστηκαν τέσσερις θεματικές ενότητες, οι οποίες βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις απαντήσεις που δίνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα στον πρώτο θεματικό άξονα αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των ίδιων των διευθυντών σχετικά με την σχολική κουλτούρα και το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα. Αναλυτικότερα διερευνώνται οι παράγοντες (προσδοκίες-όραμα για το σχολείο, νομοθεσία, επαγγελματική ανάπτυξη, αξιολόγηση, επίδοση, εμπειρία των εκπαιδευτικών στην Ε.Α.Ε.). Επίσης η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη καθώς και οι ευκαιρίες συμπερίληψης που υπάρχουν στο σχολείο τους. Στη δεύτερη θεματική ενότητα, καταγράφονται οι απόψεις τους σχετικά με τον ρόλο της κοινότητας. Ειδικότερα περιγράφονται τα δίκτυα επικοινωνίας που αναπτύσσει το σχολείο με την κοινότητα, οι σχέσεις με τους γονείς, οι σχέσεις με φορείς και αυτοδιοίκηση και οι κοινές δράσεις του σχολείου. Στην τρίτη θεματική ενότητα αναδεικνύεται το μοντέλο ηγεσίας που επικρατεί στο σχολείο. Συγκεκριμένα, αναλύονται τα κίνητρα για συνεργασία, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η καινοτομία στη διδασκαλία και η αυτοεξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στην τέταρτη θεματική ενότητα περιγράφονται οι δυνατότητες συμπερίληψης στο σχολείο σε σχέση με το ρόλο και τις ενέργειες του σχολικού ηγέτη προς αυτή την κατεύθυνση. Παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των διευθυντών για την συμπερίληψη, οι δυνατότητες ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών στο σχολείο, ο ρόλος των ΤΠΕ στην συμπερίληψη, η συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και τα εμπόδια στη συμπερίληψη. Αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε διευθυντής εκπροσωπείται με το κεφαλαίο ελληνικό γράμμα Δ και τον αύξοντα αριθμό 1 έως 10 ανάλογα με τη σειρά του στο απομαγνητοφωνημένο υλικό, ενώ τα αυτούσια λόγια του εγκλείονται σε εισαγωγικά με παράλληλη χρήση της πλάγιας γραφής.

5.1.1. Σχολικό κλίμα- σχολική κουλτούρα

Το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας έχουν άμεσο αντίκτυπο στην αποδοχή των μαθητών με διαφορετικότητα. Οι σχολικοί ηγέτες επηρεάζουν άμεσα την διαμόρφωση θετικού κλίματος απέναντι στην συμπερίληψη (Σαϊτής, 2007). Άρα είναι διαφωτιστικό για την έρευνα να αποκομίσουμε πληροφορίες για τις αντιλήψεις των διευθυντών σε σχέση με την καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολείο τους.

5.1.1.1. Προσδοκίες-Όραμα για το σχολείο

Αρχικά στον πρώτο θεματικό άξονα αντλούμε πληροφορίες για το προσωπικό όραμα των διευθυντών και για την αποστολή που καλείται να υπηρετήσει το σχολείο τους. Στόχος ήταν να δούμε πως οραματίζονται το ιδανικό για αυτούς σχολείο και αν στο όραμα θα εμπεριέχεται ή όχι η συμπερίληψη. Από την περιγραφή των οραμάτων διαπιστώνουμε πως μόνο στο όραμα των Δ3, *«Ένα ανοιχτό, αυτόνομο σχολείο που μπορούν να συμμετέχουν οι πάντες να διευρύνει την μάθηση των παιδιών και να βοηθάει στη μαθησιακή διαδικασία»*, Δ6 *«Ένα σύγχρονο σχολείο που θα σέβεται τις ιδιαιτερότητες και θα καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών»*, Δ8 *«Οραματίζομαι ένα δημόσιο σχολείο που δίνει την δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους»* και Δ10 *«Να είναι ένα σχολείο που να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών και να είναι ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία»* εμπεριέχονται κάποιες από τις αξίες της συμπερίληψης. Αυτές οι προσεγγίσεις έχουν στοιχεία από το «Πλαίσιο Δράσης για την Εκπαίδευση 2030», που υιοθετήθηκε πρόσφατα από την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα για την αντιμετώπιση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης (UNESCO, 2017). Το ζήτημα είναι αν μεταφράζονται σε πρακτικές εφαρμογής συμπερίληψης στην σχολική μονάδα ή μένουν σε καθαρά θεωρητικό επίπεδο.

Όσον αφορά τα οράματα των υπολοίπων ποικίλουν. Οι περισσότεροι δίνουν έμφαση στις γνώσεις και στις δεξιότητες που πραγματικά θα χρειαστούν τα παιδιά μεγαλώνοντας, με τον Δ2 *«να ονειρεύεται ένα φιλικό περιβάλλον με καλή επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα σε παιδιά και τους συναδέλφους του»* γεγονός που μας προβληματίζει για το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο του. Επίσης στην ερώτηση για την αποστολή του σχολείου επιβεβαιώνεται μια αντίληψη που χαρακτηρίζει το σχολείο σαν έναν φορέα γνώσης και διάπλασης χαρακτήρων (Δ3, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10), και λιγότερο σαν φορέα κοινωνικοποίησης (Δ3, Δ6, Δ10). Ο Δ1 εκφράζει με κατηγορηματικό τρόπο την άποψη πως η μόνη αποστολή που μπορεί να έχει το σχολείο είναι *«να ακολουθήσει το πρόγραμμα του υπουργείου παιδείας, με άλλα*

λόγια να βγει η ύλη, δε θεωρώ ότι γίνεται κάποια εξειδικευμένη δράση, ώστε το σχολείο να έχει τη δική του αποστολή. Όλα τα σχολεία λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο. Αν για παράδειγμα ένα σχολείο επενδύσει στον εκσυγχρονισμό του, αυτός παραμένει σε υλικό επίπεδο και όχι στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Θέλω να πω αυτό δεν είναι ουσιαστική αποστολή και είναι λάθος αν νομίζουμε ότι είναι. Τώρα για αυτό το σχολείο είμαστε αναλώσιμοι και του χρόνου είναι πιθανό να είμαστε σε άλλο σχολείο. Μια αποστολή και ένα όραμα θέλει χρόνο».

Εδώ καταλήγει μια άποψη που αποκαλύπτει ένα από τα προβλήματα του ελληνικού σχολείου, που είναι οι αλλεπάλληλες αλλαγές προσωπικού με τον θεσμό των αναπληρωτών. Αυτό το γεγονός μαζί με τον χρονικό ορίζοντα που έχει στην διάθεσή του αποτελούν αντικίνητρα σε έναν διευθυντή να συγκροτήσει το όραμά του. Η συνδρομή του διευθυντή στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας όμως είναι καθοριστική και αποτελεί ένδειξη αποτελεσματικής προώθησης της συμπερίληψης (Riehl 2000· Kugelman και Ainscow, 2004) με το οποίο δεν φαίνεται να συμφωνεί η κατηγορηματική άποψη του διευθυντή. Επιπλέον η συνεχής εισροή νέων ατόμων στο σχολείο δεν είναι κατ' ανάγκη αρνητική αφού μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην κουλτούρα χωρίς αυτό να φαίνεται αμέσως (Κούλα, 2011).

Όσον αφορά τις προσδοκίες των διευθυντών για την απόδοση των μαθητών δύο διευθυντές δήλωσαν ότι έχουν υψηλές προσδοκίες (Δ1, Δ2), ένας ότι επιθυμεί από τους μαθητές την απόκτηση κριτικής σκέψης (Δ3), δύο επιθυμούν ο κάθε μαθητής να φτάσει στο υψηλότερο σημείο των δυνατοτήτων του (Δ7, Δ10), τρεις επιθυμούν την επίτευξη στόχων (γνωσιακών, συναισθηματικών κ.λ.π.) και την κοινωνικοποίηση (Δ4, Δ5, Δ8), ένας (Δ6) να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους και ένας (Δ9) ενδιαφέρεται για την παιδεία των μαθητών.

Φαίνεται από τις απαντήσεις των διευθυντών ότι δίνεται προτεραιότητα στο γνωσιακό και συναισθηματικό πεδίο, έτσι ώστε το μαθητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας να αποκτήσει τα εφόδια για την μελλοντική εξέλιξη των σπουδών του. Επίσης εκφράζονται στοιχεία από το μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας που έχει ως επίκεντρο την παιδαγωγική διαδικασία με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας μάθησης (Leithwood 1994: 499-502). Σε αντίστοιχες έρευνες έχει βρεθεί πως η αποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης επιτυγχάνεται όταν η σχολική ηγεσία διατηρεί υψηλές προσδοκίες για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη συμπεριφορά όλων των μαθητών (Griffiths, 2011 & McLeskey και συν. 2014). Εδώ φαίνεται ότι η πλειοψηφία των διευθυντών δεν συμερίζεται αυτή την άποψη.

Στην αντίστοιχη ερώτηση για τις προσδοκίες τους σχετικά με την απόδοση των εκπαιδευτικών δύο διευθυντές απάντησαν πως έχουν υψηλές προσδοκίες (Δ1, Δ2), ένας απάντησε ότι έχει ως στόχο την επίτευξη κλίματος συνεργασίας (Δ3), ένας επιθυμεί την υιοθέτηση κουλτούρας συνδιαμόρφωσης των αποφάσεων (Δ4), δύο να αγαπούν αυτό που κάνουν και να δώσουν τον καλύτερο τους εαυτό (Δ6, Δ7), δύο απάντησαν πως προσδοκούν από το εκπαιδευτικό προσωπικό να μεταδίδει στους μαθητές στάσεις και συμπεριφορές πέρα από τις γνώσεις (Δ5, Δ8), ο Δ9 απάντησε «Ομαδικότητα και συνεργασία. Αποφυγή διενέξεων και υιοθέτηση διαλόγου μεταξύ τους» και ο Δ10 «Προσδοκώ από το προσωπικό να δίνει το 100% των δυνατοτήτων του και να βλέπει το σχολείο, όχι απλά σαν ένα χώρο δουλειάς, αλλά σαν ένα χώρο που μπορούν και οι ίδιοι να αναπτυχθούν και να προοδεύσουν, σε συνεργασία με τους μαθητές».

Εδώ εκφράζονται απόψεις που ενέχουν τους όρους «συνδιαμόρφωση αποφάσεων», «ομαδικότητα», «συνεργασία». Αυτές οι αντιλήψεις που συγκεκριμενοποιούν τις προσδοκίες των διευθυντών δείχνουν ότι υπάρχει στο στόχο τους η ανάπτυξη και η καλλιέργεια μιας κουλτούρας με αυτά τα χαρακτηριστικά. Συμφωνεί με τα ερευνητικά δεδομένα που συνδυάζουν την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης όταν η σχολική ηγεσία ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να λάβουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων. Επίσης όταν εστιάζει στην ποιοτική εκπαίδευση και προωθεί την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Griffiths, 2011 & McLeskey και συν. 2014).

5.1.1.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη

Σχετικά με τις ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης που προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς σε θέματα συνεργατικής μάθησης έξι διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ4, Δ5, Δ7, Δ8) κάνουν λόγο για σεμινάρια και ημερίδες πάνω σε θέματα συνεργατικής μάθησης αν και ο Δ8 δηλώνει πως δεν υπάρχει σχετικό ενδιαφέρον παρακολούθησης από τους εκπαιδευτικούς, ο Δ3 θεωρεί πως δεν υπάρχουν τέτοιες ευκαιρίες «Δεν νομίζω να υπάρχουν ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση όπως θα θέλαμε. Γίνονται λίγες προσπάθειες που δεν αποδίδουν τα αναμενόμενα», τρεις αναφέρονται σε εργασία σε ομάδες (Δ5, Δ6, Δ10), ενώ τέσσερις προτείνουν το διάλογο/ την ανταλλαγή γνώσεων/ ιδεών/ απόψεων (Δ2, Δ7, Δ9, Δ10).

Στην ερώτηση σχετικά με τις ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων τρεις διευθυντές απάντησαν πως ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για σχετικά σεμινάρια (Δ1, Δ2, Δ5), ο Δ8 απάντησε ότι κινητοποιείται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για ενημέρωση και

επιμόρφωση στο θέμα με τη συνδρομή του κοινωνικού λειτουργού που υπάρχει στο σχολείο και τις εβδομαδιαίες επαφές με την ΕΔΕΑΥ, ενώ ουσιαστικά οι υπόλοιποι διευθυντές εξήγησαν πως διαχειρίζονται τις συγκρούσεις και όχι τι ευκαιρίες προσφέρουν. Έτσι τέσσερις (Δ4, Δ6, Δ7, Δ10) απάντησαν πως μέσα από το σύλλογο διδασκόντων λύνονται τα θέματα που υπάρχουν, ο Δ9 απάντησε πως λύνονται με καλή επικοινωνία και διάλογο, ενώ ο Δ3 θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να χειρίζονται επαρκώς τις συγκρούσεις

Αναφορικά με τις ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας τρεις (Δ1, Δ2, Δ5) απάντησαν πως προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν σεμινάρια/ ημερίδες, δύο (Δ6, Δ8) πως φροντίζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής του σχολείου τους ώστε να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους ενώ δύο (Δ9, Δ10) δίνουν έμφαση στην ύπαρξη υπολογιστών στις αίθουσες, για την ακρίβεια ο Δ9 λέει χαρακτηριστικά *«Το ψηφιακό περιβάλλον έχει τη δυνατότητα να στηρίζει την ατομική και ομαδική συμμετοχή και να ανοίγει νέους δρόμους για την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η ύπαρξη υπολογιστών σε κάθε αίθουσα διευκολύνει την ανάπτυξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας»*. Τέλος δύο διευθυντές απλά δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία (Δ4, Δ7), ενώ ο Δ3 πιστεύει πως δεν υπάρχει η δυνατότητα εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας γιατί το πρόγραμμα δίνεται από το υπουργείο με μόνη εξαίρεση την ευέλικτη ζώνη.

Στην ερώτηση σχετικά με τις ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς σε θέματα συνεργασίας με γονείς ουσιαστικά μόνο τέσσερις απάντησαν στην ερώτηση και δήλωσαν πως προσφέρουν σεμινάρια / ομιλίες (Δ1, Δ2, Δ5, Δ6). Όσον αφορά τους υπόλοιπους ο Δ3 απάντησε πως στο κομμάτι αυτό δεν μπορούν να πετύχουν πολλά λόγω των αυξημένων απαιτήσεων των γονέων, ο Δ4 απάντησε για τη συχνότητα με την οποία πραγματοποιούνται οι συναντήσεις, οι Δ7 και Δ8 επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς αρκεί να είναι οριοθετημένη, ο Δ10 μιλά για επίλυση προβλημάτων σε σχέση με τους γονείς και ο Δ9 θεωρεί πως μέσα από τη διαχείριση κρίσεων αποκτούν δεξιότητες για να συνεργάζονται με τους γονείς.

Ένας κοινός τόπος που εμφανίζεται στις αντιλήψεις των ηγετών είναι η προτροπή και όχι η ανάληψη πρωτοβουλιών για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια και ημερίδες που σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Από την εμπειρία μου στις σχολικές μονάδες της περιοχής μου από την οποία υπάρχουν κάποιες απόψεις διευθυντών στην έρευνά μου, δεν προωθούνται ένθερμα τέτοιου είδους επιμορφώσεις και πολλές φορές η συμμετοχή

καταλήγει καταναγκαστική και όχι παραγωγική. Πέρα από την επιμόρφωση οι διευθυντές επιδιώκουν να προωθήσουν τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα από τις δυνατότητες που τους δίνει η σχολική μονάδα. Δηλαδή με τη συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής - ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικών-ΕΔΕΑΥ και εκπαιδευτικών-γονέων. Ειδικά στο θέμα συνεργασίας με τους γονείς οι διευθυντές εμφανίζονται αρκετά επιφυλακτικοί. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας μέσα από τη συνεχή βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και γενικά ενσωμάτωση ολόκληρου του σχολείου στην εφαρμογή της συμπερίληψης (Ryan, 2006).

Επίσης, ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση μιας ισχυρής σχολικής κουλτούρας, είναι εκτός από τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, καθώς και οι σχέσεις που έχει αναπτύξει με την κοινότητα. (Κούλα, 2011).

Σε άλλη αναφορά φαίνεται ότι επίκεντρο της κουλτούρας θα πρέπει να είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η επαγγελματική εξέλιξη και η ανάδειξη των δυνατοτήτων και ταλέντων των εκπαιδευτικών, η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών εργασίας, η επιτυχής μάθηση και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Alger, 2008· Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

5.1.1.3. Νομοθεσία

Επιπλέον όλοι οι διευθυντές είναι ενήμεροι για τη νομοθεσία που αφορά την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όμως, όπως δηλώνουν οι απαντήσεις τους άλλοι δείχνουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους (Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ10) με χαρακτηριστική την απάντηση του Δ10 που ενισχύει τη θέση του κάνοντας γνωστές τις γνώσεις του επί του θέματος *«Ναι γνωρίζω τους νόμους που προστατεύουν τα δικαιώματα των μαθητών τόσο στη χώρα μας όσο και σε διεθνές επίπεδο. Όπως τη σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, τη νομοθεσία σχετικά με τη συμπερίληψη, τα μοντέλα συμπερίληψης που ακολουθούνται σε χώρες του εξωτερικού και την αντίστοιχη εφαρμογή στη χώρα μας»*, ενώ από τις απαντήσεις των υπολοίπων (Δ1, Δ2, Δ7, Δ8) φαίνεται πως δεν είναι τόσο σίγουροι ή τόσο ικανοποιημένοι αναφορικά με τις γνώσεις τους για τη σχετική νομοθεσία *«Θέλω να πιστεύω πως ναι»* (Δ1) ή το δηλώνουν ευθέως ότι δεν έχουν ολοκληρωμένη γνώση σε αυτό το κομμάτι *«Δεν θα έλεγα ότι η γνώση μου είναι ολοκληρωμένη»* (Δ9).

Η γνώση της νομοθεσίας για την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι απαραίτητη για όλους τους διευθυντές και προβλέπεται από τη θέση ευθύνης που κατέχουν. Παρά το γεγονός αυτό, εδώ φαίνεται μια πλημμελή γνώση της νομοθεσίας τουλάχιστον για τους μισούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Επίσης στις απαντήσεις των διευθυντών συχνά συγχέεται το τμήμα ένταξης με τις αρχές της συμπερίληψης. Ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι έχουν γενική κατεύθυνση στις σπουδές τους και είναι φυσικό να έχουν μορφωτικά κενά όσον αφορά την έννοια της συμπερίληψης και τις διδακτικές μεθόδους εφαρμογής της (Glazzard, 2011) και να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις παραμέτρους της (Kochhar και συν., 2000).

Προκειμένου να μπορεί να προωθηθεί και να εφαρμοστεί η συμπερίληψη από όλους τους εκπαιδευτικούς (και όχι μόνο αυτούς της ειδικής αγωγής) θα πρέπει να επιμορφωθούν κατάλληλα (Lancaster & Bain, 2007· Sharma, 2012· Καλογήρου, 2014· Τόλια, 2014· Cardona, 2009).

5.1.1.4. Αξιολόγηση

Όσον αφορά την αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας όλοι εκτός από τον Δ4 απάντησαν ότι αξιολογείται η σχολική μονάδα είτε άτυπα μέσα από συζητήσεις (Δ1, Δ2), είτε με συμπλήρωση της έκθεσης πεπραγμένων από το σύλλογο διδασκόντων (Δ3, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10). Για την αξιολόγηση της ηγεσίας και διοίκησης οι Δ1, Δ2 δήλωσαν ότι η αξιολόγηση γίνεται άτυπα, ο Δ4 δήλωσε πως δε γίνεται αξιολόγηση, ενώ όλοι οι υπόλοιποι αναφέρθηκαν στις κρίσεις στελεχών εκπαίδευσης. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των διευθυντών σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι Δ1, Δ2 δήλωσαν άτυπα, ο Δ4 δήλωσε πως δεν υπάρχει, ο Δ3 δήλωσε πως «Αξιολόγηση γίνεται καθημερινά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και αν κάποιος παρεκκλίνει των καθηκόντων του γίνεται θέμα στο σύλλογο διδασκόντων», ο Δ5 και ο Δ9 δήλωσαν πως η αξιολόγηση γίνεται καθημερινά από τα παιδιά, ο Δ6 θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται καθημερινά από τους γονείς, οι Δ7, Δ8, Δ10 δήλωσαν πως δεν υπάρχει θεσμοθετημένη και μετρήσιμη αξιολόγηση όμως οι Δ8 και Δ10 αν δουν κάτι αρνητικό στην απόδοση εκπαιδευτικού θα παρέμβουν. Τέλος όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών ο Δ4 δήλωσε πως ούτε αυτή υπάρχει στη σχολική του μονάδα, 6 δήλωσαν πως αξιολογούνται με τους ελέγχους προόδου/ τη βαθμολογία (Δ1, Δ2, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10), από αυτούς οι Δ1, Δ2 και Δ10 ανέφεραν και την περιγραφική αξιολόγηση, ο Δ3 δήλωσε πως «Υπάρχει αξιολόγηση μέσω της μαθησιακής διαδικασίας που είναι διαφορετική για τις μεγαλύτερες τάξεις σε σχέση με τις μικρότερες», ο Δ5 δήλωσε πως «Ο μαθητής αξιολογείται για την επίδοσή του και για τη συμπεριφορά του».

Όταν ρωτήθηκαν ποια είναι η γνώμη τους για την αξιολόγηση όλοι εκτός του Δ4 δήλωσαν πως είναι θετική και πως είναι απαραίτητο να γίνεται αρκεί να γίνεται σωστά. Ο Δ4 δήλωσε πως «Η Φινλανδία λέγεται ότι έχει το καλύτερο εκπαιδευτικό σύστημα στον κόσμο. Την έχω επισκεφθεί 2 φορές συμμετέχοντας σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα, από μια εβδομάδα τη φορά. Δεν έχει μέχρι σήμερα καμία από τις μορφές αξιολόγησης που αναφέρονται επάνω. Αντίθετα υπάρχουν πολλές χώρες με μετριοτάτη δημόσια εκπαίδευση, ενώ διαθέτουν αυστηρά συστήματα αξιολόγησης (πχ αγγλοσαξονικά συστήματα), που αναλώνονται σε μια γραφειοκρατική διαδικασία συμπλήρωση φορμών και εκθέσεων, που κανένας δεν τις λαμβάνει υπόψη. Για την αξιολόγηση γενικά δεν έχω γνώμη, ούτε θετική, ούτε αρνητική. Γνώμη έχω μόνο για συγκεκριμένα συστήματα αξιολόγησης, που εφαρμόζονται σε συγκεκριμένες χώρες. Προσωπικά δεν τη φοβάμαι».

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα θέμα που έχει απασχολήσει την εκπαίδευση εδώ και πολλά χρόνια χωρίς ακόμα να έχει καταλήξει σε κάτι σίγουρο και μόνιμο. Επίσης είναι ένα θέμα που διχάζει την εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτό που ισχύει σήμερα για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και που υιοθετεί η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων είναι η ετήσια έκθεση που συμπληρώνεται από τον σύλλογο διδασκόντων. Όσον αφορά την διοίκηση ισχύει το θεσμικό πλαίσιο επιλογής διευθυντών που δυστυχώς αναπροσαρμόζεται συχνά, με πολιτικά ελατήρια(N.4547/2018 - ΦΕΚ 102/Α/12.6.2018).

Σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών υπάρχουν συγκεκριμένες απόψεις που αφαιρούν την ευθύνη των διευθυντών και την μεταθέτουν στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές ή τους γονείς. Εδώ διαφαίνεται μια ενοχή των διευθυντών για έναν ρόλο που δεν θέλουν να χρησιμοποιήσουν, ίσως για να είναι αρεστοί στους εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση των μαθητών φαίνεται να γίνεται αποδεκτή σε σχέση με το νομοθετικό πλαίσιο χωρίς να εκφράζονται σοβαροί προβληματισμοί για την σκοπιμότητά της σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές χωρίς αποκλεισμούς και περιθωριοποιήσεις (UNESCO, 2017).

5.1.1.5. Εμπειρία των εκπαιδευτικών στην Ε.Α.Ε.

Στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές έχουν εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή /και αναπηρίες εκτός από τους Δ8, Δ9 αν και ο Δ8 δηλώνει ότι έχει μια σχετική εμπειρία γιατί στο σχολείο του λειτουργεί τμήμα ένταξης και παράλληλη στήριξη. Η πλειοψηφία τους δηλώνει ότι η εμπειρία τους αυτή ήταν θετική (Δ1, Δ2, Δ4, Δ5, Δ7, Δ10) ενδεικτικά αναφέρεται η εμπειρία του Δ4 «Δυο χρόνια παράλληλη στήριξη σε παιδί με αυτισμό

και ήταν από τις θετικότερες εμπειρίες μου ως εκπαιδευτικός διότι είχα ισχυρό το αίσθημα ότι προσφέρω και αυτό εκτιμάται».

Είναι σημαντικό να χρησιμοποιεί ένας διευθυντής τις γνώσεις που ήδη έχει στην πράξη και ενθαρρυντικό που η εμπειρία του είναι θετική όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους. Αυτό τους δίνει την δυνατότητα να ενισχύσουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και να αντιμετωπίσουν δυσκολίες και εμπόδια στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Έρευνες έχουν δείξει ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών ενισχύεται από την ύπαρξη προηγούμενης σχετικής διδακτικής εμπειρίας (Scruggs και Mastropieri 2004· Gal και συν., 2010· Hsieh & Hsieh, 2012· Weller, 2012· Cassimos και συν., 2013),

Όμως δε λείπουν οι αναφορές στα προβλήματα/ τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν ή τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του εγχειρήματος (Δ1, Δ3, Δ7) ή αποφεύγουν να απαντήσουν για το πώς ήταν η εμπειρία τους (Δ6). Παρόμοιοι προβληματισμοί εντοπίζονται και σε έρευνα των Avramidis & Kolyva (2007), οι οποίοι διερεύνησαν απόψεις 155 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από μία περιοχή της Βόρειας Ελλάδας, και έδειξαν πως ενώ οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί, διατηρούσαν επιφυλάξεις για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης στην πράξη.

5.1.1.6. Επίδοση

Αναφορικά με το πως αντιλαμβάνεται ο κάθε διευθυντής την εξαιρετική επίδοση ενός μαθητή τρεις διευθυντές θεωρούν πως ο κάθε μαθητής έχει τη δική του επίδοση με βάση το που μπορεί να φτάσει με τις αδυναμίες/ δυνατότητες που έχει (Δ1, Δ2, Δ10). Για τους υπόλοιπους η εξαιρετική επίδοση περιλαμβάνει πολύ περισσότερα από την άριστη ακαδημαϊκή απόδοση και συγκεκριμένα θεωρούν ότι θα πρέπει: να είναι γρήγορος στην αντίληψη (Δ3) και να καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια με συνέπεια (Δ3, Δ4), να είναι όσο γίνεται πιο ευγενής απέναντι στους άλλους και να αφομοιώνει την γνώση με επιτυχία (Δ3), να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του (Δ4, Δ5, Δ6) και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, να προσαρμόζεται σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις με μια θετική στάση, να θέτει στόχους και να προσηλώνεται σε αυτούς με σχέδιο και οργάνωση (Δ4), να είναι σωστός στις υποχρεώσεις του (Δ5), να είναι κοινωνικά αποδεκτός από όλους (Δ7), να αναπτύσσει την κριτική του σκέψη και να συμμετέχει σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου (Δ8), να έχει προσωπική/ συναισθηματική ανάπτυξη (Δ9).

Από τις απαντήσεις των διευθυντών μπορούμε να επικεντρωθούμε σε τρεις απαντήσεις που συνδέουν την επίδοση με τις δυνατότητες του μαθητή (Δ1, Δ2, Δ10) και σε τρεις που

τονίζουν το ρόλο της συνεργασίας με τους συμμαθητές(Δ4,Δ5,Δ6). Είναι δύο παράγοντες που μπορούν να ευαισθητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής κουλτούρας απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αν αυτοί οι παράγοντες αξιοποιηθούν ανάλογα μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών εφόσον η κουλτούρα των ηγετών επιδρά στα επιτεύγματα των μαθητών (Campo, 1993· Marzano και συν., 2005· Kythraiotis και συν., 2010: 233).

Στην ερώτηση για το πως αντιλαμβάνονται την εξαιρετική επίδοση ενός εκπαιδευτικού οι απαντήσεις ποικίλουν όμως κυρίως περιλάμβαναν σεβασμό στη διαφορετικότητα (Δ1, Δ2), να έχει όλα τα προσόντα για τη δουλειά του δηλαδή να είναι καταρτισμένος, έμπειρος (Δ2), να χρησιμοποιεί ποικιλία τεχνικών (Δ1, Δ8), να συνεργάζεται με συναδέλφους, μαθητές και γονείς (Δ5, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10), να είναι χαρισματικός και να εμπνέει τους άλλους/ να τον θαυμάζουν (Δ3, Δ8), να μπορεί να βλέπει τη «μεγάλη εικόνα» (Δ4) και να είναι καινοτόμος (Δ5). Ενδεικτικά παρατίθενται ορισμένες από τις απαντήσεις: «Ως ο τέλειος εκπαιδευτικός, αυτός που είναι καταρτισμένος, έμπειρος, καθοδηγητικός, βοηθητικός, μεταδοτικός, υποστηρικτικός, ευέλικτος κ.α. Είναι αυτός που βρίσκεται κοντά στα παιδιά και καλλιεργεί πνεύμα συνεργασίας, επικοινωνίας σεβασμού και αλληλεγγύης απέναντι στο διαφορετικό. Ακόμη χρησιμοποιεί ποικιλία τεχνικών και στρατηγικών τόσο γνωστικά όσο και συμπεριφορικά με σκοπό να λειτουργήσει η τάξη όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά» (Δ2), «Ο χαρισματικός εκπαιδευτικός φαίνεται από μακριά. Είναι αυτός που συνεχώς πλαισιώνεται από τα παιδιά, είναι αυτός που θα θαυμάζουν οι άλλοι συνάδελφοι, είναι αυτός που ποτέ δεν φωνάζει δυνατά, είναι αυτός μπορεί και μεταδίδει τις γνώσεις με τον πιο εύκολο τρόπο στα παιδιά .Και βέβαια είναι πάντα δίπλα από τα παιδιά» (Δ3), «Ο εκπαιδευτικός που βλέπει τη «μεγάλη εικόνα» και αντιλαμβάνεται το τι γίνεται στη «μεγάλη κλίμακα», δηλαδή αυτός που η αντίληψή του είναι επιτελική και δεν παραμένει εγκλωβισμένη στα στενά όρια της τάξης του ή των μαθητών του. Αυτός που «βλέπει» κυριολεκτικά όλο το σχολείο, σε κάθε επίπεδο, δηλαδή από κάτι που χάλασε κάπου, ένα μικρό πρόβλημα, που θα γίνει μεγάλο, η ικανότητα του να φέρει εις πέρας διάφορες αποστολές και γενικά η προστιθέμενη αξία φέρνει στο σχολείο. Σέβεται τις αποφάσεις του σχολείου και δεν μεταφέρει τα του σχολείου, εκτός σχολείου» (Δ4), «Ένας εκπαιδευτικός παρουσιάζει εξαιρετική επίδοση όταν είναι συνεπής, συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, είναι καινοτόμος και συμμετέχει σε όλες τις δράσεις του σχολείου» (Δ5).

Ένα από τα σημεία που συμφωνούν οι περισσότεροι διευθυντές είναι το πνεύμα συνεργασίας που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός με συναδέλφους, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Είναι ένας τομέας που φαίνεται να βρίσκεται σε προτεραιότητα στις

πεποιθήσεις τους. Μένει να δούμε αν τον καλλιεργούν με πρακτικές στη σχολική τους μονάδα. Επίσης δύο εκπαιδευτικοί(Δ2,Δ3) επισημαίνουν το σεβασμό στη διαφορετικότητα σαν πρωταρχικό κριτήριο στην επίδοση του εκπαιδευτικού, που επίσης αποτελεί απαραίτητο συστατικό στοιχείο της συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Όλοι οι διευθυντές απάντησαν πως έχουν άριστους εκπαιδευτικούς και μαθητές και παρουσίασαν συγκεκριμένα παραδείγματα από μαθητές και εκπαιδευτικούς του σχολείου τους με εξαίρεση τον Δ4 που έμεινε σε θεωρητική περιγραφή. Πολλά από τα παραδείγματα περιλάμβαναν μαθητές που διακρίθηκαν σε διαγωνισμούς όπως της μαθηματικής εταιρείας (Δ3, Δ5, Δ10) ή εκπαιδευτικούς που διακρίθηκαν σε προγράμματα π.χ. περιβαλλοντικής εκπαίδευσης(Δ3, Δ5, Δ6, Δ10) *«Υπάρχουν μαθητές που παρουσίασαν εξαιρετικές επιδόσεις στα μαθήματά τους και σε διαγωνισμούς που έγιναν στο σχολείο όπως της Μαθηματικής Εταιρείας και μπόρεσαν να δείξουν τις δυνατότητές τους. Επίσης υπάρχουν εκπαιδευτικοί που παρουσίασαν σχέδια εργασίας όπως ένα Πρόγραμμα περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που διακρίθηκε και κατάφεραν να αναδείξουν το σχολείο»*. Όλοι οι διευθυντές παρουσίασαν εκπαιδευτικούς με διακρίσεις αναφέροντας προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που για μακρύ χρονικό διάστημα προωθούνται από το υπουργείο. Στις απαντήσεις τους φάνηκε ένας δισταγμός να απαντήσουν, πράγμα το οποίο ίσως δείχνει κάποιον προβληματισμό για την ειλικρίνεια των απαντήσεων.

Στα παραδείγματα για τους μαθητές εστίασαν στην συμμετοχή τους στον διαγωνισμό της Μαθηματικής Εταιρείας που είναι και αυτός χρόνια θεσμοθετημένος και φαίνεται να ανταποκρίνεται το σύνολο των διευθυντών. Η εμπλοκή του σχολείου σε εκπαιδευτικά προγράμματα προωθεί την εξωστρέφεια και δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν και να μοιράζονται την επιτυχία. Από τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι επίκεντρο της συμπεριληπτικής κουλτούρας θα πρέπει να είναι η βελτίωση και ο εμπλουτισμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών εργασίας, η επιτυχής μάθηση και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Alger, 2008· Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

5.1.1.7. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη

Σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας απέναντι στη συμπερίληψη δύο διευθυντές δηλώνουν απλά ότι είναι θετική (Δ1, Δ4), πέντε (Δ3, Δ5, Δ6, Δ8, Δ9) δίνουν έξτρα στοιχεία για να φανεί ότι εφαρμόζεται στην πράξη ή/ και να εξηγήσουν που οφείλεται η θετική στάση όπως ο Δ5 που θεωρεί ότι η θετική στάση οφείλεται στην ειδική επιμόρφωση πάνω στην ειδική αγωγή που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί *«Η στάση των*

εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτούς τους μαθητές θα έλεγα ότι είναι θετική σε σχέση με προηγούμενα χρόνια γιατί πλέον πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν κάνει σπουδές πάνω στην ειδική αγωγή και μπορούν να καταλάβουν μαθητές που παρουσιάζουν αδυναμίες και προβλήματα. Έχουν την όρεξη και τη διάθεση να τους βοηθήσουν και προσπαθούν με ότι δυνατότητες έχουν να διαμορφώσουν μία διδασκαλία και μία τάξη που να τους δέχεται όλους». Μάλιστα αυτοί που εκφράζουν θερμότερα τη θετική τους στάση για την συμπερίληψη είναι οι διευθυντές με τη μεγαλύτερη ηλικία, με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας και με μόνο το βασικό πτυχίο χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές(Δ3,Δ5,Δ6,Δ8,).

Αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), οι οποίες μελέτησαν τις απόψεις 641 εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί ως προς τη συμπερίληψη εφόσον ένιωθαν σιγουριά για τις διδακτικές τους ικανότητες. Εδώ οι διδακτικές ικανότητες απορρέουν από την διδακτική εμπειρία και ίσως από τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια συμπερίληψης που είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών(Donghua, 2009). Επίσης φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Tsakiridou & Polyzorouloy (2014), στην οποία συμμετείχαν 416 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στην οποία φάνηκε θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη ιδίως από νεότερους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους.

Δε λείπουν όμως και οι απαντήσεις που δείχνουν ότι μπορεί θεωρητικά να είναι θετικοί αλλά στην πράξη είτε είναι αρνητικοί/ επιφυλακτικοί είτε δεν είναι έτοιμοι να την εφαρμόσουν. Ενδεικτικά αναφέρονται οι απαντήσεις των Δ2 «Είναι θετική αλλά στην πράξη ακόμη υπάρχουν αντιστάσεις» και Δ10 «Οι εκπαιδευτικοί θα έλεγα πως είναι θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη και στην ένταξη μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Ωστόσο θα πρέπει να πω ότι οι περισσότεροι δεν είναι επιμορφωμένοι και δεν γνωρίζουν πώς θα μπορούσαν να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη στην πράξη».

Οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται εδώ αφορούν διευθυντές που έχουν ειδίκευση στην ειδική αγωγή και λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Μάλλον νιώθουν το βάρος της ευθύνης για την εφαρμογή της συμπερίληψης που πηγάζει από την γνώση που κατέχουν αλλά από τις δυσκολίες υλοποίησής της. Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα της έρευνας των Avramidis & Kolyva (2007), οι οποίοι διερεύνησαν απόψεις 155 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από μία περιοχή της Βόρειας Ελλάδας, έδειξαν πως ενώ οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί, διατηρούσαν επιφυλάξεις για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης στην πράξη.

Σίγουρα η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη είναι ένα σημαντικό βήμα σε σχέση με το παρελθόν που μάλλον επικρατούσε η άποψη οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να στηρίζονται από ξεχωριστές δομές εντός ή εκτός σχολείου. Η στάση όμως όσο θετική και να είναι πρέπει να υπερκερνά τα εμπόδια και τις δυσκολίες στην εφαρμογή της και εδώ ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός στην παγίωση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας και συμπεριληπτικών πρακτικών στο σχολείο.

5.1.1.8. Ευκαιρίες συμπερίληψης στη σχολική μονάδα

Σχετικά με τη δυνατότητα συμπερίληψης στην εκάστοτε σχολική μονάδα η πλειοψηφία αναφέρεται στην ύπαρξη παράλληλης στήριξης ή/και τμήματος ένταξης με μόνη εξαίρεση αυτή των Δ3, Δ4. Ο Δ3 δηλώνει χαρακτηριστικά πως «...όλοι οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν τους μαθητές στο ίδιο σχολικό πλαίσιο χωρίς διαχωρισμούς» χωρίς να διευκρινίζει όπως ο Δ4 αν γίνεται έξτρα προσπάθεια από τη μεριά των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Αυτή η ομοφωνία για τις ευκαιρίες συμπερίληψης δείχνει μια διαμορφωμένη αντίληψη για την εφαρμογή της στην κάθε σχολική μονάδα. Κάποιοι διευθυντές εντάσσουν τα τμήματα ένταξης στη λογική της συμπερίληψης παρά το γεγονός ότι αυτή η δομή δέχεται κριτική γιατί διαχωρίζει τους μαθητές και μάλιστα λειτουργεί εκτός τάξης. Αρκετοί ειδικοί θεωρούν πως η φοίτηση σε τμήματα ένταξης δεν συνεισφέρει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών αλλά αντίθετα οδηγεί στην απομόνωση τους (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004β).

Η παράλληλη στήριξη είναι η μόνη ευκαιρία όχι μόνο στο πεδίο της έρευνάς μας αλλά και γενικά στο ελληνικό σχολείο που αγγίζει τις αρχές της συμπερίληψης. Όμως η παράλληλη στήριξη στην Ελλάδα δεν αφορά την παράλληλη διδασκαλία σε δύο διαφορετικές ομάδες μαθητών, με δυο διαφορετικούς τρόπους (όπως το μοντέλο από την ταξινόμηση των Friend και Cook), αλλά την κατ' ιδίαν (παράλληλη) υποστήριξη μεμονωμένων μαθητών κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας η οποία δεν προσαρμόζεται σε δύο ομάδες, αλλά είναι η ίδια ακριβώς για όλους. Απλά ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης υποστηρίζει έναν μαθητή να ανταποκριθεί στη διδασκαλία του βασικού εκπαιδευτικού της τάξης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επόμενη ερώτηση που αφορά την παροχή κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη προγραμμάτων συμπερίληψης όπου ουσιαστικά φαίνεται ότι δεν παρέχεται κανένα ουσιαστικό κίνητρο πέρα από κάποιες διευκολύνσεις προς τους εκπαιδευτικούς όπως η χορήγηση άδειας όταν πρόκειται για την επιμόρφωσή τους (Δ3, Δ9) ενώ υπάρχουν και διευθυντές που θεωρούν ως κίνητρο την παροχή κατάλληλου υλικού (Δ5,

Δ10). Επιφυλάξεις κρατάμε για τον διευθυντή Δ4 ο οποίος δηλώνει «*Αυτοί μου ζητάνε, εγώ υλοποιώ*».

5.1.2. Σχέσεις με την κοινότητα

5.1.2.1. Δίκτυα επικοινωνίας

Όσον αφορά τα δίκτυα συνεργασίας (networking) και τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (professional learning communities) που συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί δύο διευθυντές (Δ1,Δ2) θεωρούν ως δίκτυο συνεργασίας το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου τους, ο Δ5 θεωρεί ότι δεν υπάρχουν τέτοια δίκτυα, ο Δ9 κρίνει πως δεν είναι απαραίτητη η συμμετοχή σε τέτοια δίκτυα, ενώ οι υπόλοιποι αναφέρουν τη συμμετοχή τους στο E-twinning (Δ4, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10)και στο Erasmus (Δ6), web 2.0 (Δ8), μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Δ8), ανοιχτό σχολείο (Δ10), Φωτόδεντρο (Δ10), πανελλήνιο σχολικό δίκτυο (Δ10)και Webex (Δ10). Οι διευθυντές που δήλωσαν πως ενθαρρύνουν τη συμμετοχή σε τέτοια δίκτυα για λόγους διεύρυνσης των οριζόντων, επέκτασης συνεργασίας με άλλα σχολεία ήταν οι Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10.

Η ανάγκη για την εξωστρέφεια στους οργανισμούς συναντάται στην βιβλιογραφία με την ευθύνη του διευθυντή να φροντίζει για τη δημιουργία δικτύων επικοινωνίας, να προωθεί τη συνεργασία, να γνωρίζει το νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση και να έχει γνώσεις ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Crockett, Becker & Quinn, 2009).

Σχετικά με τους τρόπους ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους νέες πρακτικές τρεις διευθυντές προτιμούν να δίνουν οι ίδιοι το παράδειγμα υιοθετώντας νέες πρακτικές, προτείνοντάς τες στους συναδέλφους τους και ανταλλάσσοντας ιδέες και απόψεις μεταξύ τους (Δ1, Δ2, Δ3), ο Δ4 τους προτρέπει να συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα όπως το Erasmus KA1, σε σεμινάρια και τους παρέχει τον απαιτούμενο υλικό εξοπλισμό, ο Δ8 τους ενημερώνει για όποια νέα πρακτική έρχεται στην αλληλογραφία του σχολείου και προσπαθεί να τους αγοράσει νέα λογισμικά που χρειάζονται ενώ ο Δ10 τους παρουσιάζει τις νέες πρακτικές που ακολουθούνται στο χώρο της εκπαίδευσης και τους προτρέπει να συμμετέχουν σε σεμινάρια. Αυτές οι αντιλήψεις έχουν κάποια στοιχεία από το μοντέλο σχολικής διοίκησης με τίτλο «Διοίκηση της Συμπεριληπτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης» (Managing Inclusive and Special Education) Rayner (2007) το οποίο θέτει τις προτεραιότητες που πρέπει να ακολουθεί η σχολική ηγεσία, ώστε να προωθεί τη συμπερίληψη μέσα από την προσφορά ίσων ευκαιριών, τη συνεργασία με υπηρεσίες ειδικών και τη συμμετοχή σε δίκτυα μάθησης (Rayner, 2007).

Αντίθετα δύο διευθυντές θεωρούν ότι η εφαρμογή νέων πρακτικών είναι θέμα πρωτοβουλίας του κάθε εκπαιδευτικού και τους αφήνουν μόνους τους να επιλέξουν νέες πρακτικές (Δ5, Δ6), ο Δ9 θεωρεί πως το καλό κλίμα συνεργασίας συνεισφέρει στην υιοθέτηση νέων πρακτικών ενώ ο Δ7 δεν διευκρινίζει με ποιο τρόπο τους ενθαρρύνει.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι διευθυντές ενθαρρύνουν –τουλάχιστον λεκτικά την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δίκτυα συνεργασίας. Το ζήτημα είναι αν ανοίγουν δρόμους και παίρνουν ουσιαστικές πρωτοβουλίες για την προώθηση συνεχούς συνεργασίας με αυτά τα δίκτυα. Προσωπικά και χωρίς να θέλω να γενικεύσω, σε ένα πρόγραμμα Erasmus που συντόνιζα αντιμετώπισα αρκετά προβλήματα κατά τη διετή διάρκειά του, που οφείλονταν στην επιφυλακτική για να μην πω εχθρική στάση του διευθυντή απέναντι στην υλοποίηση του προγράμματος, παρά το γεγονός ότι ήταν θετικός στην φάση της αίτησης και έγκρισής του.

5.1.2.2. Σχέσεις με τους γονείς

Από τους διευθυντές ζητήθηκε να περιγράψουν τις σχέσεις τους με την κοινότητα και τους γονείς. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα καθώς φαίνεται πως οι σχέσεις με τους γονείς αποτελεί φλέγον θέμα (σε βαθμό που πολλοί παραλείπουν να απαντήσουν για τις σχέσεις με την κοινότητα) καθώς πολλοί είναι αυτοί που θεωρούν ότι είναι καλές (Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10) όμως αρκετοί εξ αυτών (Δ5, Δ8, Δ9, Δ10) κάνουν λόγο για όρια που έχουν τεθεί όσον αφορά τους γονείς ώστε να μην παρεμβαίνουν στο έργο τους, ενώ δε λείπουν και οι άσχημες εμπειρίες με γονείς. Ο Δ4 αναφέρει χαρακτηριστικά *«Ορισμένοι γονείς θεωρώ ότι είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα στη σημερινή σχολική πραγματικότητα. Η βιβλιογραφία ορθώς αναφέρει αυτή την ομάδα γονέων «γονείς ελικόπτερα». Χτυπούν, κάνουν σκόνη και φεύγουν, αφήνοντας συντρίμια, γιατί τα ξέρουν όλα. Με αυτούς τους γονείς δεν έχω καμία σχέση. Είμαι πολύ επιφυλακτικός με την Ελληνίδα μάνα. Ως σύλλογος μάλιστα, πριν 2 χρόνια κάναμε γραπτή καταγγελία σε μητέρα δημόσιο υπάλληλο (κτηνίατρος!), στην υπηρεσία της, για απρεπή συμπεριφορά, αν και η διεύθυνση εκπαίδευσης και η συντονίστρια μας ζητούσαν να το αφήσουμε. Όσο πιο μακριά από το σχολείο, τόσο πιο καλά. Το φαινόμενο αυτό έχει ενταθεί στην εποχή μας με ευθύνη όλων όσων έχουν θέση στελέχους στην εκπαίδευση. Ο παιδαγωγικός λαϊκισμός (όλοι άριστα, ναι σε ότι πει ο γονέας) έχει ξεπεράσει κάθε όριο. Με τους υπόλοιπους γονείς έχουμε άριστη σχέση»*. Επιπλέον δε λείπουν και οι αναφορές στην οικονομική ενίσχυση από πλευράς γονέων (Δ1, Δ6) ή κοινότητας (Δ5), ωστόσο μόνο οι Δ7, Δ8 κάνουν λόγο για συνεργασία με τους γονείς ή την κοινότητα και σε ποιο πλαίσιο π.χ. σε γιορτές ή εκδηλώσεις.

Στην ερώτηση που τέθηκε για το πώς ενθαρρύνονται οι σχέσεις της κοινότητας και των γονιών με το σχολείο, οι διευθυντές απάντησαν πως τους ενθαρρύνουν να συμμετάσχουν είτε μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων (Δ1), είτε με τη συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις του σχολείου (π.χ. γιορτές) ή κοινές δράσεις (Δ1, Δ2, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10), είτε εθελοντικά προσφέροντας τη βοήθεια τους (Δ2), είτε μέσα από συναντήσεις (Δ5, Δ8). Οι Δ3 και Δ9 έδωσαν αόριστες απαντήσεις περί πλαισίου συνεργασίας ενώ από την απάντηση του Δ4 προκύπτει πως δεν είναι ανοιχτός στην ενθάρρυνση αυτών των σχέσεων *«Μόνο όταν ικανοποιούνται οι ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες, όχι πολιτικοί για να διαφημίζουν το έργο τους, ούτε θίασος να περιφέρουν το έργο τους. Ομολογώ ότι η φράση «το σχολείο έξω, στην κοινωνία», στην ελληνική της εκδοχή, με τρομάζει! Χάνονται άσκοπα ώρες σχολικές για να βγούμε να πούμε τα κάλαντα, να φάμε σουβλάκια στην πλατεία την Τσικνοπέμπτη, να πάρουμε μέρος στη λήξη της χρονιάς στην εκδήλωση του κάθε πονεμένου, κτλ.»*

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που εξέτασε η έρευνά μας για την επιτυχία της συμπερίληψης σε μια σχολική μονάδα θα πρέπει οι διευθυντές στα πλαίσια των πρακτικών που ακολουθούν, να έχουν στενή συνεργασία με τους γονείς και με άλλους φορείς μέσω διοργάνωσης κοινών δράσεων. (Griffiths, 2011). Έτσι αναπτύσσουν κριτική συνείδηση στα μέλη της σχολικής κοινότητας ώστε να απαλλαχτούν από τα στερεότυπα που εμποδίζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης. Αυτό επιτυγχάνεται με δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης με στόχο την καλλιέργεια διαλόγου ανάμεσα στα μέλη, και ίσες ευκαιρίες προς όλους για να ακουστεί η γνώμη τους, (Ryan, 2006).

Οι γονείς αποτελούν έναν σημαντικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για μια διαδικασία χωρίς διαχωρισμούς και αποκλεισμούς, στην οποία οι γονείς θα πρέπει να είναι μέτοχοι. Οι απαντήσεις των διευθυντών στην συγκεκριμένη έρευνα περιγράφουν τις σχέσεις είτε «καλές» όταν είναι οριοθετημένες ή εξαντλούνται σε ανώδυνες δράσεις ή σε εθελοντική προσφορά, είτε «προβληματικές» χωρίς να προσφέρουν κάτι ουσιαστικό, αλλά αντίθετα να δημιουργούν εντάσεις. Και οι δύο απόψεις δε νομίζω ότι δημιουργούν το σχολικό κλίμα που ενισχύει τη συμβολή των γονέων για την ανάπτυξη κουλτούρας συμπερίληψης.

Η πλειοψηφία των διευθυντών δήλωσε πως παροτρύνει τη συνεργασία μεταξύ γονέων με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με γονείς με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10) προτείνοντας τη συμμετοχή σε πάρτι (Δ1, Δ2), τις προσκλήσεις για παιχνίδι στο σπίτι (Δ1, Δ2), τη συνοδεία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από

μαθητές τυπικής ανάπτυξης κατά την προσέλευση και την αποχώρηση από το σχολείο (Δ2), τις συναντήσεις μεταξύ των γονέων με ή χωρίς τη συμμετοχή ειδικών όπως παιδοψυχολόγο (Δ10), ενώ οι υπόλοιποι θεωρούν πως η συνεργασία επιτυγχάνεται μέσα από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (Δ3, Δ7) ή τις συναντήσεις που έχουν οι ίδιοι με τους γονείς (Δ5, Δ8).

Εδώ φαίνεται ότι οι διευθυντές είναι πιο χαλαροί να ενισχύσουν τις σχέσεις μεταξύ γονιών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

5.1.2.3. Σχέσεις με φορείς και αυτοδιοίκηση

Σχετικά με τους τρόπους προώθησης της συνεργασίας με άλλους οργανισμούς, φορείς και επιχειρήσεις από την κοινότητα έτσι που να ικανοποιούνται διάφορες ανάγκες των μαθητών, οι διευθυντές αναφέρθηκαν στη συνεργασία τους με: βιβλιοπωλεία (Δ1, Δ2), το Δήμο πχ. για παραχώρηση αίθουσας για εκδηλώσεις (Δ1, Δ2, Δ5, Δ8), την Κοινότητα (Δ3), συλλόγους όπως περιβαλλοντικούς ή χορευτικούς ή εμπορικούς (Δ3, Δ6), προσωπικό υγείας (Δ4, Δ5), τοπικές επιχειρήσεις (Δ5, Δ6) στο πλαίσιο ικανοποίησης αναγκών των μαθητών ή διεύρυνσης των οριζόντων των μαθητών, ενώ οι Δ7, Δ8, Δ9, Δ10 ουσιαστικά δεν προωθούν τέτοιες συνεργασίες με ελάχιστες εξαιρέσεις.

Η ανάπτυξη των σχέσεων με φορείς και την τοπική κοινότητα φαίνεται ότι προωθείται από ένα μέρος των διευθυντών παρά το γεγονός ότι αυτή είναι επιδερμική και συγκυριακή χωρίς να έχει μόνιμο και ουσιαστικό ρόλο. Δεν φαίνεται να είναι συνειδητή επιλογή της ηγεσίας αν και ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση μιας ισχυρής συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας είναι και η ποιότητα των σχέσεων που έχει αναπτύξει με την κοινότητα. (Κούλα, 2011).

Στην ερώτηση σχετικά με το εάν έχουν ως σχολική μονάδα χωριστό προϋπολογισμό όλοι απάντησαν πως έχουν τον προϋπολογισμό που παίρνουν κάθε χρόνο από το υπουργείο με εξαίρεση τον Δ4 που το σχολείο του αποτελεί κληροδότημα και λαμβάνει επιπρόσθετη επιχορήγηση. Επίσης 6 διευθυντές δήλωσαν ότι όταν δεν καλύπτονται οι ανάγκες του σχολείου τους από τον προϋπολογισμό έχουν τη δυνατότητα να βρουν έξτρα πόρους ζητώντας έκτακτη επιχορήγηση από το Δήμο (Δ3, Δ5, Δ6, Δ7) ή με βοήθεια από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (Δ1, Δ2) ή από χορηγίες/ ιδιώτες (Δ2, Δ6), οι υπόλοιποι δήλωσαν είτε ότι δεν έχει χρειαστεί έως τώρα να αναζητήσουν έξτρα πόρους (Δ4, Δ9) είτε ότι δε το κάνουν λόγω κρίσης (Δ8, Δ10).

Η χρηματοδότηση και μάλιστα σε δύσκολες συνθήκες οικονομικής κρίσης είναι ελλιπής και περιορισμένη καθώς και η δυνατότητα των Δήμων και του συλλόγου γονέων για

έκτακτες ενισχύσεις. Παρά το γεγονός αυτό, οι περισσότεροι διευθυντές νιώθουν ότι καλύπτουν τις λειτουργικές δαπάνες του σχολείου τους και χρησιμοποιούν την κοινότητα όταν την χρειαστούν.

Σχετικά με τη συνεργασία με τους συμβούλους ειδικής αγωγής η πλειοψηφία (Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ9, Δ10) απάντησε ότι δεν είναι ευχαριστημένοι κυρίως γιατί νιώθουν πως δεν υπάρχει συνεργασία αφού ο σύμβουλος ειδικής αγωγής αφορά πολλές περιοχές και τον βλέπουν σπάνια έως καθόλου (*«Εδώ θα απαντήσω ότι συνήθως δεν υπάρχει συνεργασία, ο σύμβουλος ειδικής αγωγής αφορά πολλές περιοχές μαζί, όχι μόνο τον νομό μας, οπότε δεν τον έχουμε δει ποτέ. Ίσως θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότεροι, τουλάχιστον δύο σε νομούς όπως τον δικό μας» (Δ1)*), *«Δεν μπορώ να πω ότι έχουμε και την ιδανική συνεργασία. Σπάνια τους βλέπουμε, μερικές φορές μπορεί να μη μιλήσουμε και καθόλου. Ουσιαστικά θα περίμενα να είναι πιο κοντά στο σχολείο και να έχουν άμεση σχέση με τα προβλήματα τα οποία δημιουργούνται και από κοινού να τα αντιμετωπίσουμε» (Δ3)*). Δύο διευθυντές συνεργάζονται με το σύμβουλο ειδικής αγωγής έστω και τυπικά (*«Στα πλαίσια της νομοθεσίας»(Δ4)*), *«Συνεργάζομαι για την πραγματοποίηση ημερίδων και για την κατάρτιση του προγράμματος του τμήματος ένταξης και της παράλληλης στήριξης» (Δ8)*) ενώ δύο διευθυντές έχουν καλή συνεργασία μαζί του (Δ6, Δ7).

Οι απόψεις σχετικά με την συνεργασία ηγετών και συμβούλων ειδικής αγωγής δεν φαίνεται να είναι στο επιθυμητό επίπεδο και σίγουρα δεν έχει δημιουργηθεί ένα δίκτυο επικοινωνίας. Δύο μόνο αναφέρουν ότι έχουν καλή συνεργασία και στις απαντήσεις τους έδειξαν ότι υπάρχει τακτική και προσωπική επαφή με τον σύμβουλο.

Στην ερώτηση που αφορά τη συνεργασία με άλλα στελέχη του κράτους ή της περιφέρειας για την ενίσχυση της σύγκλισης γενικής και ειδικής εκπαίδευσης η πλειοψηφία (Δ2, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10) δήλωσε πως συνεργάζεται με τέτοιους φορείς όπως με ΚΕ.Σ.Υ. όταν έχουν παραπομπές για αξιολόγηση, με Ε.Δ.Ε.Α.Υ., κέντρο κοινότητας του Δήμου τους, Ε.ΚΕ.Ψ.Υ.Ε., ιδιωτικά κέντρα στα οποία πηγαίνουν για επιπλέον βοήθεια οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. για λογοθεραπεία) και υπηρεσίες ψυχικής υγείας όταν θέλουν να δουν πως να βοηθήσουν περιπτώσεις μαθητών που έχουν στο σχολείο τους, ενώ τρεις διευθυντές συνεργάζονται σπάνια ή καθόλου (Δ1, Δ3, Δ4).

Η στάση των περισσότερων διευθυντών είναι θετική για το ΚΕΣΥ. Δικαιολογούν τη στάση τους γιατί έχουν περισσότερη επαφή, αφού είναι αυτό που εγκρίνει τις παράλληλες

στηρίζεις και αξιολογεί μαθητές του σχολείου τους μετά από παραπομπή και αιτιολογική έκθεση του σχολείου.

5.1.2.4. Κοινές δράσεις

Αναφορικά με τους τρόπους που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη των σχέσεων γονιών, κοινότητας και σχολείου ουσιαστικά δε διαφέρουν από τις προηγούμενες απαντήσεις. Η πλειοψηφία έκανε λόγο για δράσεις/ εκδηλώσεις (Δ1, Δ2, Δ3, Δ6, Δ7), ενώ άλλοι αναφέρθηκαν στις συναντήσεις (Δ5, Δ10), και το διάλογο (Δ8, Δ9). Η επιφυλακτικότητα του Δ4 για τις σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα φαίνεται άλλη μια φορά στην απάντηση του «*Τους απολύτως τυπικούς*».

Στην ερώτηση αν η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και κοινότητας είναι αμφίδρομη η πλειοψηφία απάντησε καταφατικά (Δ1, Δ2, Δ3, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10). Για τους τρόπους προώθησης όπως και πριν προτιμώνται οι κοινές δράσεις/ εκδηλώσεις (Δ3, Δ10), οι συναντήσεις (Δ6), καλή διάθεση-συνεργασία-κατανόηση-συζήτηση (Δ9, Δ10). Ενδεικτικά αναφέρεται η απάντηση του Δ10 ως δείγμα θετικής απάντησης «*Θα έλεγα πως ναι υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας και προωθείται με όλα όσα έχω αναφέρει ήδη, με την καλή συνεργασία την καλή διάθεση, τις κοινές δραστηριότητες και τη συζήτηση των προβλημάτων του σχολείου*» και του Δ4 ως δείγμα αρνητικής «*Δεν είμαι σίγουρος, περισσότερο μου μοιάζει να κινούμαστε σε παράλληλους κόσμους*».

Για τους περισσότερους διευθυντές ο όρος κοινότητα είχε σημείο αναφοράς περισσότερο τους γονείς και αυτό δείχνει ότι το πλαίσιο δράσης είτε περιλαμβάνει ουσιαστικά μόνο αυτούς, είτε αυτοί λειτουργούν όποτε χρειαστεί, ο συνδετικός κρίκος μεταξύ σχολείου και κοινότητας. Υπάρχει πρόθεση συμμετοχής σε κοινές δράσεις με την κοινότητα και μάλιστα αυτές οι δράσεις εμφανίζουν δυνατότητες αλληλεπίδρασης και οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης. Μοναδική παραφωνία η άποψη ενός διευθυντή που φαίνεται να έχει πολλούς δισταγμούς και ενστάσεις απέναντι στην κοινότητα, και μάλλον αισθάνεται ότι απειλείται από αυτή. Η διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας μπορεί να ενισχυθεί από την γονεϊκή εμπλοκή και την επικοινωνία με την σχολική μονάδα. Αυτή η επικοινωνία γονέων-σχολείου-κοινότητας μπορεί να δομηθεί με τη συμμετοχή στις δραστηριότητες και δράσεις του σχολείου καθώς και με την εθελοντική προσφορά. (Πολυχρονοπούλου, Σ. 2012).

5.1.3. Μοντέλο ηγεσίας και Συμπερίληψη

5.1.3.1. Κίνητρα για συνεργασία

Σχετικά με το είδος των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όλοι απάντησαν πως σε γενικές γραμμές είναι τουλάχιστον καλές αν και ορισμένες φορές ενδέχεται να υπάρχουν εντάσεις (Δ2, Δ7, Δ8, Δ9). Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Δ2 *«Σε γενικές γραμμές είναι πολύ καλές θα έλεγα, ο ένας προσπαθεί να ακούει τον άλλο. Βέβαια υπάρχουν και περιπτώσεις συναδέλφων που δεν συμπαθιούνται μεταξύ τους και είναι λογικό. Δεν γίνεται να ταιριάζουν όλοι με όλους. Παρ' όλα αυτά σε επίπεδο εργασίας τουλάχιστον υπάρχει μια συνεργασία σε ικανοποιητικό βαθμό θα έλεγα»*. Υπήρχαν βέβαια και απαντήσεις περί άριστων σχέσεων (Δ3, Δ4, Δ6) *«Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους είναι άριστες, χωρίς συγκρούσεις και εντάσεις και χωρίς να εμπλέκεται ο ένας στην δουλειά του άλλου»* (Δ6). Στην επόμενη ερώτηση που αφορούσε το εάν υπάρχουν κλίκες με εξαίρεση έναν διευθυντή (Δ4) που απάντησε θετικά, οι υπόλοιποι είτε απάντησαν πως δεν υπάρχουν (Δ1, Δ3, Δ7, Δ8, Δ9) είτε πως κάποιοι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται πιο στενά σε σχέση με άλλους (Δ2, Δ5, Δ6, Δ10) για λόγους ηλικίας, κοινών ενδιαφερόντων, ομοιοτήτων χαρακτήρα *«Υπάρχει ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς λόγω χαρακτήρα είναι λογικό κάποιοι να ταιριάζουν περισσότερο με κάποιους άλλους, χωρίς ωστόσο αυτό να παίρνει τη μορφή κλίκας, με την αρνητική χροιά που έχει αυτή η λέξη»* (Δ10).

Οι απαντήσεις μας δίνουν την εντύπωση ότι γίνεται μια προσπάθεια να μην χαρακτηριστούν ως «κλίκες» οι ομάδες που έχουν δημιουργηθεί και ίσως να ωραιοποιηθούν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών.

Σε ένα σχολείο στο οποίο αναπτύσσονται συνεργατικές σχέσεις αυτές μπορεί να είναι αυθόρμητες, εθελοντικές και αρκετές φορές απρόβλεπτες (Hargreaves, 1994: 192-193). Το σημαντικό είναι να διαπιστώσουμε την ποιότητα των σχέσεων και της συνεργασίας που προωθούν οι διευθυντές στην έρευνά μας.

Στην άποψη που εκφράζεται από τον Δ6 (*«.....χωρίς να εμπλέκεται ο ένας στην δουλειά του άλλου»*) ίσως υποκρύπτεται η αιτία αποφυγής συγκρούσεων και αυτή μπορεί να είναι το επίπεδο σχέσεων που προωθεί ο διευθυντής με καθαρά συμβατικό και τυπικό χαρακτήρα και όχι ουσιαστικό και εποικοδομητικό. Σε αυτή την άποψη μπορούμε να αντιπαραβάλλουμε μια άλλη μορφή επιτυχούς προώθησης της συνεργασίας η οποία συναντάται σε σχολεία με κοινό σχεδιασμό, αναλογισμό για τα πεπραγμένα και ανατροφοδότηση όσον αφορά τη διδασκαλία και τις κοινές δραστηριότητες (Hargreaves, 1995).

Στην ερώτηση ποιες μεθόδους/ πρακτικές και ποια μέσα διδασκαλίας ανταλλάσσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους οι απαντήσεις ποικίλουν και περιλαμβάνουν τεχνικές/πρακτικές για: πειθαρχία (Δ1), διδασκαλία (Δ1, Δ3, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8), χρήση εποπτικών μέσων/διδασκτικού υλικού (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ7, Δ10), παιδαγωγική διαχείριση περιστατικών (Δ4), ειδική αγωγή (Δ5, Δ7), ομαδικά προγράμματα (Δ9) εκπαιδευτικές ιστοσελίδες (Δ4). Ενδεικτικά αναφέρονται οι απαντήσεις των Δ4: *«Μεθόδους διδασκαλίας και στρατηγικές μάθησης, κυρίως σε γλώσσα και μαθηματικά. Σχετικά με τα μέσα ανταλλάσσουν ιδέες στη χρήση ΤΠΕ και σε εκπαιδευτικές ιστοσελίδες. Επίσης η παιδαγωγική διαχείριση περιστατικών είναι ένας τομέας, που ανταλλάσσονται διάφορες πρακτικές»* και Δ5 *«Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν πρακτικές σχετικά με τη διδασκαλία. Επίσης συζητούν μεταξύ τους για την αντιμετώπιση μαθητών που έχουν κάποιες δυσκολίες στη μάθηση»*.

Οι πρακτικές που προωθούν οι περισσότεροι διευθυντές έχουν να κάνουν με τη διδασκαλία και τα εποπτικά μέσα που καλούνται να χρησιμοποιήσουν.

Όμως για να αναπτυχθεί μια βαθιά και ισχυρή κουλτούρα συνεργασίας δεν πρέπει να υπάρχει περιορισμός στη φύση της π.χ. δεν πρέπει οι εκπαιδευτικοί να περιορίζονται μόνο στο διαμοιρασμό πόρων, υλικών, ιδεών ή στο σχεδιασμό ενοτήτων κοινής διδασκαλίας αλλά θα πρέπει να συνεργάζονται σε οτιδήποτε αφορά την καθημερινή τους εργασία (Fullan & Hargreaves, 1992: 67). Διαφορετικά κινδυνεύουν να υποβαθμίσουν τη συνεργασία τους σε καλές και ευχάριστες διαπροσωπικές σχέσεις (congeniality) (Hargreaves, 1994).

Μόνο δύο(Δ5,Δ7)δίνουν προτεραιότητα στην ειδική αγωγή και ένας(Δ9) στα ομαδικά προγράμματα. Μάλλον σε αυτά τα σχολεία οι ηγέτες έχουν καταφέρει σε ικανοποιητικό βαθμό να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς και να μεταδώσουν κάποια στοιχεία συμπερίληψης.

Όσον αφορά το αν οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν απόψεις, εμπειρίες και προβληματισμούς όλοι ανεξαιρέτως απάντησαν θετικά και κάποιοι διευκρίνισαν πως αυτό γίνεται είτε μέσα από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων (Δ1, Δ2, Δ3, Δ10), είτε στα διαλείμματα (Δ1,Δ2, Δ3) αλλά ακόμα και σε ώρες εκτός ωραρίου (Δ1, Δ2), ενδεικτικά αναφέρεται η απάντηση του Δ1:*«Φυσικά είτε επίσημα κατά τη συνεδρίαση του συλλόγου, είτε άτυπα στα διαλείμματα ή και ώρες εκτός σχολείου. Γενικότερα οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι πολύ καλές μεταξύ μας»*.

Αυτές οι απαντήσεις δείχνουν ένα επίπεδο συναδελφικότητας στο οποίο διακρίνουμε κάποια στοιχεία από το μοντέλο τεχνητής συναδελφικότητας που είναι οι προγραμματισμένες

συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, ο σχεδιασμός των μαθημάτων και η παροχή συμβουλών μεταξύ των εκπαιδευτικών (Day 2003 Hargeaves & Fullan, 1996), χωρίς όμως αυτό το επίπεδο να συνιστά ένα οργανωμένο πλαίσιο δράσης συνεργασίας στη σχολική μονάδα.

5.1.3.2. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

Όσον αφορά τους τομείς στους οποίους το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων, οι τομείς που αναφέρθηκαν ήταν: ζητήματα που αφορούν τις τάξεις τους (Δ2, Δ10), οικονομικά θέματα (Δ2), για όλα τα θέματα (Δ1, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7), θέματα σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου και τη μαθησιακή διαδικασία (Δ8, Δ9), ότι αφορά τις σχολικές δραστηριότητες (Δ9). Ο κυρίαρχος ρόλος των διευθυντών φαίνεται καθαρά στις απαντήσεις των Δ5, Δ7, Δ8, Δ10 *«Το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει μέσα από το σύλλογο των διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων όπου αυτό είναι απαραίτητο και δεν βρίσκεται στη δικαιοδοσία του διευθυντή»* (Δ5), *«Σε όποιο θέμα προκύπτει στο σχολείο γίνεται σύλλογος διδασκόντων και οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι από κοινού, αφού πρώτα έχω εκθέσει τις προτάσεις μου»* (Δ7), *«Το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει στο σύλλογο διδασκόντων όπου παίρνονται αποφάσεις για την λειτουργία του σχολείου και για την μαθησιακή διαδικασία. Τα υπόλοιπα διαχειριστικά θέματα είναι ευθύνη και αρμοδιότητα του διευθυντή»* (Δ8), *«Το εκπαιδευτικό προσωπικό γενικά συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων. Θέλω πάντα να ακούω τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Εννοείται φυσικά για ζητήματα που έχουν να κάνουν με τους μαθητές, με τη διδασκαλία, με την οργάνωση εκδρομών, εφημεριών και προγραμμάτων»*.

Σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επίλυση προβλημάτων όλοι απάντησαν καταφατικά. Οι τομείς που συμμετέχουν φαίνεται να είναι: η μαθησιακή διαδικασία (Δ5, Δ7, Δ9), οτιδήποτε αφορά του μαθητές της τάξης τους (Δ1, Δ8, Δ9) και τη λειτουργία του σχολείου (Δ1, Δ8). Υπήρχαν τρεις διευθυντές που δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ουσιαστικά σε όλους τους τομείς (Δ2, Δ3, Δ4) ενώ οι Δ6 και Δ10 αποφεύγουν να απαντήσουν ευθέως σε ποιους τομείς υπάρχει συμμετοχή *«Υπάρχουν θέματα που πρέπει να λυθούν άμεσα με απόφαση του διευθυντή. Υπάρχουν όμως και ζητήματα που χρειάζονται συζήτηση με όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό»* (Δ6), *«Το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει στην επίλυση προβλημάτων. Ωστόσο εκ φύσεως δεν μπορεί να συμμετέχει σε πρακτικά και διοικητικά προβλήματα που μπορεί να εμφανιστούν, στα οποία ο διευθυντής σε συνεργασία με την Πρωτοβάθμια Διεύθυνση μπορεί να δώσει λύση»* (Δ10).

Σύμφωνα με το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο σχολικός ηγέτης μοιράζει

διοικητικές εργασίες στο προσωπικό ανάλογα με τις ικανότητες τους (Hallinger, 2005· Πασιαρδής, 2012). Επίσης σε έρευνα των Kugelman & Ainscow (2004) που μας απασχόλησε η συμπεριληπτική κουλτούρα των υπό μελέτη σχολείων ήταν εμφανής και στη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίλυση προβλημάτων, ενώ οι διευθυντές ενθάρρυναν το εκπαιδευτικό προσωπικό να λαμβάνει πρωτοβουλίες και να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων. Σε άλλες έρευνες του Griffiths (2011) και των McLeskey και συν. (2014), διαπιστώθηκε πως η αποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης επιτυγχάνεται όταν η σχολική ηγεσία ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να λάβουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, εστιάζει στην ποιοτική εκπαίδευση και προωθεί την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Κοινή διαπίστωση από τις απόψεις των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι ότι αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων που αφορούν τη σχολική μονάδα επιλεκτικά σε συγκεκριμένα θέματα και όχι σε κάποια που τα χαρακτηρίζουν «διοικητικά» και αφορούν αποκλειστικά τους ίδιους.

Όσον αφορά τους γονείς εάν ενθαρρύνονται να λαμβάνουν μέρος σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο δύο μόνο διευθυντές διευκρινίζουν ξεκάθαρα πως το ενθαρρύνουν (Δ1, Δ2), και τρεις το ενθαρρύνουν υπό προϋποθέσεις (Δ3, Δ4, Δ7) π.χ. *«Όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα ενθαρρύνονται να λαμβάνουν μέρος αλλά μέσα σε θεσμοθετημένα όρια»* (Δ7), ενώ οι υπόλοιποι δεν απαντούν στο εάν το ενθαρρύνουν αλλά στο εάν συμμετέχουν και πως (Δ5, Δ6, Δ8, Δ10), ενώ ο Δ9 δηλώνει ξεκάθαρα πως δεν ενθαρρύνονται ποτέ. Πάντως από αρκετές απαντήσεις (Δ5, Δ6, Δ7, Δ10) φαίνεται πως η συνεργασία με τους γονείς επιδιώκεται (κυρίως ή μόνον) όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα ως σχολείο *«Το σχολείο απευθύνεται σε συλλόγους, φορείς και στους γονείς. Γενικά σε όσους μπορούν να βοηθήσουν στη λύση των προβλημάτων»* (Δ6).

Οι απόψεις των διευθυντών για τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων, όπως και για την ποιότητα των σχέσεων με τους γονείς που εντοπίσαμε σε προηγούμενη αναφορά, παρουσιάζουν αρκετές επιφυλάξεις. Σε βιβλιογραφικές αναφορές παρουσιάζονται εκπαιδευτικοί να θεωρούν τη στάση των γονέων ενοχλητική ιδιαίτερα όταν θέτουν συνεχώς ερωτήσεις και δίνουν συμβουλές για την εκπαίδευση του παιδιού τους (Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Αυτό απωθεί τους εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο. Η παρέμβαση του διευθυντή που θέλει να εφαρμόσει την συμπερίληψη θα πρέπει να ξεπεράσει αυτό το εμπόδιο. Θα πρέπει να ακολουθήσει ένα δημοκρατικό μοντέλο διοίκησης, να ακούει τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων και να

επιτρέπει σε όλους τους εμπλεκόμενους(στους οποίους ανήκουν και οι γονείς) να έχουν ενεργή συμμετοχή(NPBEA, 2011).

5.1.3.3. Καινοτομία στην διδασκαλία

Αναφορικά με την εισαγωγή καινοτομιών όλοι ανεξαιρέτως δηλώνουν πως ενθαρρύνουν τις καινοτομίες, ενώ σαν τομείς καινοτομιών αναφέρεται από τους (Δ1, Δ2, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8),η διδασκαλία (βιωματικές δράσεις, ομαδοσυνεργατική μάθηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία) το σύγχρονο εποπτικό υλικό/ τεχνολογική αναβάθμιση του σχολείου (Δ3, Δ4, Δ5), το σχολικό κήπο (Δ4), ειδική αγωγή (Δ5).

Ένας διευθυντής ως ηγέτης μπορεί να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών γεφυρώνοντας χάσματα και προωθώντας τη συνεργασία, και να διαμορφώσει ένα πιο αποτελεσματικό σχολικό περιβάλλον(Ταρατόρη, 1999. Πασιαρδή, 2008). Σε αυτό συνεισφέρουν τα μέγιστα οι διάφορες καινοτομίες και αλλαγές που θα εισάγει (Hargreaves, 1986). Σε άλλη βιβλιογραφική πηγή αναφέρεται ότι ο Διευθυντής - Ηγέτης έχει όραμα και δεν διαιωνίζει την υπάρχουσα τάξη. Προωθεί και επιδιώκει τις καινοτομίες και τη λήψη πρωτοβουλιών. (Πασιαρδής 2004). Οι απαντήσεις των διευθυντών είναι θετικές απέναντι στις καινοτομίες και περιγράφουν κάποιους τομείς που μπορούν να θεωρηθούν ότι συμβάλλουν στην συμπερίληψη όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία και το αναβαθμισμένο εποπτικό υλικό.

Οι απαντήσεις των Δ9 και Δ10 δεν αναφέρουν τομείς και κάποιο προσανατολισμό και στόχο για την υιοθέτηση της καινοτομίας στο σχολείο (*«Από τη στιγμή που κάποιος εκπαιδευτικός θέλει να ασχοληθεί με κάποιο πρόγραμμα, ότι χρειαστεί επιπλέον που θα τον βοηθήσει περισσότερο, του παρέχεται»* (Δ9), *«Θα έλεγα πως ενθαρρύνω την εισαγωγή καινοτομιών, γενικά παρακολουθώ τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και τα νέα που εμφανίζονται. Κάτι θετικό που μπορεί να βλέπω σε άλλα σχολεία το μεταφέρω στους εκπαιδευτικούς και τους προτρέπω να ακολουθήσουν αντίστοιχα παραδείγματα. Όπως επίσης τους προτρέπω και στο να συμμετέχουν σε σεμινάρια τα οποία μπορούν να τους βοηθήσουν ακόμα περισσότερο στο να εισάγουν καινούργια πράγματα»* (Δ10)).

Οι αντιλήψεις αυτών των ηγετών δεν προκρίνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών για την υιοθέτηση καινοτομιών στη σχολική μονάδα αλλά μεταθέτουν την ευθύνη, χωρίς βέβαια να την παρεμποδίζουν, στους εκπαιδευτικούς.

Οι συγκεκριμένες απόψεις δεν συμμερίζονται ότι για να εφαρμοστούν οι καινοτομίες θα πρέπει ένας σχολικός ηγέτης να έχει τις απαραίτητες γνώσεις, σχετικές με τα γνωστικά

αντικείμενα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τη χρήση εποπτικών μέσων, την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας. Επίσης να προωθεί τη συνεργασία με την τοπική κοινότητα και τον δήμο. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να επιφέρει σημαντικές και θετικές αλλαγές. Ακόμα βελτιώνεται το ζητούμενο της συμμετοχής των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού στα σχολεία με αυξημένη καινοτόμο δράση, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων (Γιαννακάκη, 2005).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η καινοτομία αν υπάρχει ως προτεραιότητα στις αντιλήψεις των διευθυντών, μπορεί να προσφέρει αρκετά συμπεριληπτικά στοιχεία στην εκπαίδευση. Άλλωστε και η συμπερίληψη είναι μια καινοτομία.

5.1.3.4. Αυτοεξέλιξη

Όλοι οι διευθυντές απάντησαν πως προσπαθούν συνεχώς να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους μέσα από μεταπτυχιακά (Δ1, Δ2, Δ4, Δ7), διδασκαλείο (Δ4, Δ5), 2^ο πτυχίο (Δ4), σεμινάρια (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ6, Δ7, Δ8), προγράμματα δια βίου μάθησης (Δ7), ημερίδες (Δ2, Δ3, Δ6), πιστοποιήσεις σε υπολογιστές (Δ2), ξένες γλώσσες (Δ4) κ.α. Οι Δ9 και Δ10 δεν διευκρινίζουν πως έχουν επιμορφωθεί έως τώρα, ο Δ9 αρκείται σε ένα «Συνεχώς» ενώ ο Δ10 αναφέρεται στις σκέψεις του για μελλοντική παρακολούθηση σεμιναρίου «Ναι προσπαθώ να βελτιώνομαι. Γενικά θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί είτε είμαστε διευθυντές είτε δάσκαλοι θα πρέπει να επιδιώκουμε την αυτοβελτίωση. Μάλιστα σκέφτομαι να ξεκινήσω τον Μάιο ένα σεμινάριο στην ειδική αγωγή που θα πραγματοποιήσει το Πανεπιστήμιο Αιγαίου».

Η πλειοψηφία των διευθυντών έχει λάβει ειδική εκπαίδευση για την αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες όπως μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ή σχετικό αντικείμενο (Δ1, Δ2, Δ4, Δ7, Δ10), σεμινάρια/ προγράμματα επιμόρφωσης/ ημερίδες στην ειδική αγωγή (Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8), διδασκαλείο στην ειδική αγωγή (Δ4, Δ5). Μόνο ένας διευθυντής δεν έχει λάβει οποιασδήποτε μορφής ειδική εκπαίδευση (Δ9).

Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει τη στάση των διευθυντών απέναντι στην συμπερίληψη όπως δείχνουν οι έρευνες είναι η επιμόρφωση και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (Alahbabi, 2009· Avramidis και συν., 2000· Βαπορίδη, 2004· Buell και συν., 1999· Cassimosetal., 2013· Van Laarhoven και συν., 2007· Van-Reusen και συν., 2001· Stemberger & Kiswarday, 2017).

Επίσης επειδή οι εκπαιδευτικοί είχαν γενική εκπαίδευση φυσικό να ήταν για αρκετά χρόνια να έχουν μορφωτικά κενά όσον αφορά την έννοια της συμπερίληψης και τις διδακτικές μεθόδους εφαρμογής της (Glazzard, 2011) και να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις παραμέτρους της (Kochhar και συν., 2000) με αποτέλεσμα να νιώθουν ανασφάλεια για το πως θα χειριστούν μια μεικτή τάξη(Χριστοφοράκη, 2008). Για να μπορεί να προωθηθεί και να εφαρμοστεί η συμπερίληψη από όλους τους εκπαιδευτικούς (και όχι μόνο αυτούς της ειδικής αγωγής) θα πρέπει να επιμορφωθούν κατάλληλα (Lancaster & Bain, 2007· Sharma, 2012· Καλογήρου, 2014· Τόλια, 2014· Cardona, 2009).

Είναι θετικό που η πλειοψηφία των διευθυντών έχει λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση στην ειδική αγωγή και δείχνει να έχει αντιληφθεί την αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης για να μπορέσει να εφαρμόσει συμπεριληπτικές πρακτικές στην σχολική μονάδα. Επίσης σημαντικό ρόλο έχει ο διευθυντής ως συντονιστής αυτής της προσπάθειας για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο του.

5.1.4. Ο ρόλος του Διευθυντή στην προώθηση της συμπερίληψης

5.1.4.1. Πως αντιλαμβάνονται οι Διευθυντές την συμπερίληψη

Σε αυτή τη θεματική ενότητα αναζητήθηκαν απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με το αν οι σχολικοί διευθυντές γνωρίζουν και πως οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την έννοια της συμπερίληψης. Οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις αποτέλεσαν φίλτρο, πριν διατυπωθούν οι υπόλοιπες ερωτήσεις αυτής της ενότητας, προκειμένου να διερευνηθεί αν οι διευθυντές γνωρίζουν την έννοια και τη φιλοσοφία της συμπερίληψης και ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών του εκάστοτε σχολείου σχετικά με τη συμπερίληψη. Όλοι οι διευθυντές δηλώνουν πως γνωρίζουν την έννοια της συμπερίληψης, όμως κάποιοι (Δ4, Δ6) την ορίζουν με ασάφεια ή καθόλου.

Στην περίπτωση του ορισμού που δόθηκε από τον διευθυντή Δ4:«*Συμπερίληψη θεωρώ την συνύπαρξη μαθητών με αναπηρία με μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, με τρόπο επωφελή και για τις δυο ομάδες μαθητών*» καλύπτεται μερικώς η έννοια της συμπερίληψης όμως στο παράδειγμα που παραθέτει στη συνέχεια ουσιαστικά μιλάει για συμπερίληψη υπό προϋποθέσεις όπου μόνο κάποιες ώρες της ημέρας τα παιδιά με αναπηρίες θα μπορούν να συμμετέχουν σε μαθήματα και δραστηριότητες από κοινού με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης... Ένας μαθητής με ελαφρά νοητική αναπηρία, που παρακολουθεί 10 ώρες στο ΤΕ, μπορεί να παρακολουθήσει μαζί με τους συμμαθητές του κάποια μαθήματα, να μοιράζονται την ίδια σχολική αυλή, να συμμετέχουν μαζί σε ένα θεατρικό» (Δ4). Επίσης ο διευθυντής Δ6 ουσιαστικά αποφεύγει να

δώσει ορισμό και κάνοντας αναφορά στα προβλήματα που δημιουργούνται δείχνει να έχει ουσιαστικά αρνητική στάση *«Το σχολείο μας είναι σχολείο που φιλοξενεί κατά το 1/3 παιδιά Ρομά και ως εκ τούτου θα πρέπει να φροντίσει να λύσει όλα τα προβλήματα που δημιουργούνται. Βλέπουμε όλα τα παιδιά με το ίδιο μάτι η συμπερίληψη είναι κάτι που εφαρμόζεται καθημερινά στην πράξη»*. Υπήρχαν όμως και ορισμοί που ανταποκρίνονται στην έννοια της συμπερίληψης όπως αυτή ορίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, ενδεικτικά παρατίθενται ορισμένοι: *«Δικαίωμα ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές στο ίδιο σχολικό περιβάλλον»* (Δ9), *«Συμπερίληψη σημαίνει ένα σχολείο για όλους [...] Σημαίνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά ανεξαρτήτων διαφορετικών χαρακτηριστικών. Είναι διαφορετική από την ένταξη, δεν εστιάζουμε στις διαφορές του παιδιού, προσπαθώντας να τα εντάξουμε ή να ακολουθούν τα ίδια μία νόρμα»* (Δ1).

Αυτές οι απόψεις που εμπεριέχουν στοιχεία της συμπερίληψης θα πρέπει να μεταφραστούν σε πράξη από τους σχολικούς ηγέτες που έχουν την ευθύνη για την επιτυχή εφαρμογή της (Young, 2010). Εδώ εμφανίζονται να είναι θετικοί στην συμπερίληψη αλλά να μην έχουν κατανοήσει ακριβώς τι πρέπει να κάνουν για να την εντάξουν στη σχολική κουλτούρα και να την αναπτύξουν. Οι έρευνες έχουν δείξει πως το είδος της ηγεσίας που εφαρμόζει ένας διευθυντής μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην αναδιαμόρφωση της συμπεριληπτικής κουλτούρας ενός σχολείου (Leithwood & Riehl, 2005). Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία (ιδιαίτερα οι συμμετοχικές μορφές) βελτιώνει τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσα από τα κίνητρα και τις συνθήκες εργασίας που προσφέρει στο προσωπικό, αλλά και το βαθμό δέσμευσης απέναντί του (Leithwood και συν., 2006a & 2006b). Άρα ο διευθυντής που οφείλει να είναι ο κύριος εκφραστής της κουλτούρας της σχολικής μονάδας (Barth, 1990) πρέπει να βρει σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τον τρόπο να εφαρμόσει την συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεσματικά, για τη διασφάλιση της σχολικής επιτυχίας για όλα τα παιδιά και ειδικά για αυτά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Baker και συν., 1994).

5.1.4.2. Η ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών

Στην ερώτηση σχετικά με την υιοθέτηση πρακτικών και διαδικασιών που προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικό-οικονομικής και πολιτισμικής καταβολής όλοι οι διευθυντές απάντησαν καταφατικά, αν και η απάντηση του Δ8 υποδηλώνει μια αναγκαστική υιοθέτηση λόγω της νομοθεσίας *«Έτσι κι αλλιώς η νομοθεσία αυτό επιβάλλει. Τονίζω πάντα στους εκπαιδευτικούς την συμμετοχή όλων των*

μαθητών στα μαθήματα, στο παιχνίδι και στις γιορτές που αμβλύνουν τις διαφορές και δίνουν σε όλους την ευκαιρία να συμμετέχουν». Μόνο τέσσερις από τους διευθυντές προχώρησαν στο να δώσουν παραδείγματα τέτοιων πρακτικών και διαδικασιών, τα οποία περιλάμβαναν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, (Δ1, Δ2), ανταλλαγή υλικού μεταξύ εκπαιδευτών (Δ1, Δ2), βιωματική μάθηση (Δ1, Δ2), ομαδοσυνεργατική μάθηση (Δ1, Δ2), συνεργασία με την κοινότητα (Δ1), συμμετοχή όλων των μαθητών στις εκδηλώσεις και τις δράσεις που διοργανώνει το σχολείο (Δ5), συζητήσεις κατά τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων για μαθητές ιδιαίτερων κοινωνικών ομάδων (Δ6).

Εκτός από τη νομοθεσία στην βιβλιογραφία συναντάται η αναγκαιότητα κατάλληλων πρακτικών κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης έτσι ώστε να επέλθουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Σούλης, 2013). Αν και η υλοποίηση των πρακτικών της συμπερίληψης επαφίεται στους εκπαιδευτικούς, η ευθύνη για την επιτυχή εφαρμογή της ανήκει στον διευθυντή του σχολείου (Young, 2010).

Σχετικά με το εάν υπάρχει διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας έχοντας υπόψη τις ανάγκες και την προσωπικότητα του/της κάθε μαθητή/μαθήτριας όλοι απάντησαν πως υπάρχει και έδωσαν παραδείγματα «Αυτό εννοείται. Όταν ένας μαθητής είναι στην Τρίτη τάξη και δεν γνωρίζει να κάνει πρόσθεση με κρατούμενο θα του βάλω να κάνει πρόσθεση χωρίς κρατούμενο αρχικά, θα του δείξω εν καιρώ την πρόσθεση με κρατούμενο, θα τον βοηθάω σιγά-σιγά μέχρι να αποσύρω τη βοήθεια μου. Επίσης, σε ένα τεστ θα αναπροσαρμόσω τις ερωτήσεις, για παράδειγμα αν έχω έναν μαθητή που δυσκολεύεται να εκφράσει τις γνώσεις του στο μάθημα της ιστορίας θα βάλω ερωτήσεις σωστού λάθους, πολλαπλής ή συμπλήρωσης κενού» (Δ1), «Εννοείται. Όταν ένας μαθητής είναι στην Δευτέρα τάξη και δεν γνωρίζει ότι τα ρήματα γράφονται με Ω -ύλη πρώτης τάξης- τότε θα εστιάσω την προσοχή μου στο να μάθει πρώτα τα πράγματα που υστερεί» (Δ2), «Υπάρχει διαφοροποίηση γιατί μιλάμε για ένα σύνολο μαθητών ανομοιογενές με αρκετές διαφορές και δυνατότητες. Για παράδειγμα μπορεί ένας μαθητής να έχει δυσκολία στην άρθρωση. Θα πρέπει να τον βοηθήσουμε διαβάζοντας το κείμενο πιο αργά χωρίς να αγχώνεται και χωρίς να κινδυνεύει να στιγματιστεί» (Δ3), «Ναι, κάνοντας ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, δίνοντας την ελευθερία στον μαθητή να εκφραστεί με τον τρόπο που τον κάνει να νιώθει άνετα, επιβραβεύοντας τον «αδύνατο», βάζοντας διαφορετικές ασκήσεις ή εργασίες, τοποθετώντας τον σε ομάδες με «δυνατούς» μαθητές, εξηγώντας του εξατομικευμένα» (Δ4), «Στις τάξεις οι δάσκαλοι εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία για να καλύψουν όλες τις ανάγκες των παιδιών. Για παράδειγμα σε ένα τμήμα που έχει μαθητή ή μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί το μάθημα να παραδοθεί με σχεδιάγραμμα ή με ένα βίντεο» (Δ6),

«Υπάρχει διαφοροποίηση στη μαθησιακή διαδικασία καθώς στα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες προκρίνεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τάξης. Για παράδειγμα έχουμε δύο μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με Δυσλεξία διαγνωσμένη, στους οποίους διαφοροποιούμε τη διδασκαλία, μειώνουμε την ανάγνωση και δίνουμε λιγότερο υλικό για επεξεργασία στο σπίτι» (Δ7).

Οι διευθυντές από τις απαντήσεις τους δείχνουν να λαμβάνουν υπόψη τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη σχολική τους μονάδα τουλάχιστον θεωρητικά. Η αντίληψη αυτή συμφωνεί με ανάπτυξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όπως περιγράφεται στην εργασία μας. Η φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στηρίζεται στην έννοια της «ισότητας όρων» με βάση την οποία προωθείται η ισότιμη πρόσβαση στα διδακτικά υλικά και μέσα και η ευκαιρία όλων των μαθητών στο δικαίωμα να δέχονται αναγνώριση, σεβασμό, στήριξη και αγάπη ανεξάρτητα από οποιαδήποτε διαφορά μπορεί να έχουν (Lynch & Baker, 2005).

Στην έρευνά μας οι σχολικοί ηγέτες φαίνονται ευαισθητοποιημένοι απέναντι σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και αναφέρουν χαρακτηριστικά παραδείγματα. Πέρα από αυτή τη θετική στάση δεν αποτυπώνεται ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με διάρκεια σε σχέση με τη διαδικασία μάθησης αλλά μια κατά περίπτωση εφαρμογή.

Ένας διευθυντής αν είναι σε θέση να διαμορφώσει ένα όραμα για συμπεριληπτική εκπαίδευση θα πρέπει να εμπνεύσει όλους τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτές, γονείς, μαθητές) να το ακολουθήσουν, εντοπίζοντας μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες καθώς και όσους ανήκουν σε φυλετικές ή εθνικές μειονότητες αλλά και όσους έχουν χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, άτομα δηλαδή για τα οποία υπάρχει μεγαλύτερος κίνδυνος να περιθωριοποιηθούν (Messiou, 2017), και να λάβουν την κατάλληλη υποστήριξη (McGlynn και London 2013), καθιστώντας έτσι το σχολείο συμπεριληπτικό (Gousetal., 2014. McLeskey & Waldrom, 2015).

Οι τρόποι ενθάρρυνσης της ενεργής συμμετοχής των μαθητών/τριών στην τάξη που ανέφεραν οι διευθυντές ήταν: θετική ενίσχυση (Δ1, Δ2), επιβράβευση της προσπάθειας (Δ1, Δ2, Δ4), διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας που κάνουν ελκυστικό το μάθημα (Δ2, Δ8), με τη συμμετοχή όλων και ειδική μεταχείριση στον καθένα ανάλογα με τις αδυναμίες ικανότητες του (Δ3, Δ5), αφήνοντας χώρο και δίνοντας χρόνο σε όλα τα παιδιά να εκφραστούν (Δ6, Δ8, Δ10), μέσα από ομάδες για ανταλλαγή απόψεων και διάφορα προγράμματα (Δ9). Ο Δ7 ουσιαστικά δεν απάντησε στην ερώτηση.

Αυτές οι αντιλήψεις προσεγγίζουν σε κάποιο βαθμό την ανθρωπιστική κουλτούρα που πρέπει να διακατέχει έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Σύμφωνα με αυτή προάγονται φιλικές και ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών του. Το ανθρωπιστικό σχολείο έχει κυρίαρχα στοιχεία την επικοινωνία, την αυτοπειθαρχία και την κατανόηση. Εστιάζει περισσότερο στις ανάγκες του μαθητή και στην δραστηριοποίησή του σε όλη τη διαδικασία της μάθησης και της σχολικής ζωής(Hoy & Miskel, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008).

Στην ερώτηση αν εστιάζουν περισσότερο στις αδυναμίες ή στις ικανότητες και δυνατότητες του κάθε μαθητή και γιατί πέντε διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ4, Δ5, Δ9) απάντησαν πως προτιμούν να εστιάζουν στις ικανότητες κυρίως γιατί με αυτό τον τρόπο ο μαθητής αποκτά αυτοπεποίθηση κάτι που μετά τους επιτρέπει να ασχοληθούν και με τις αδυναμίες *«Περισσότερο στις ικανότητες του κάθε μαθητή, Η ενδυνάμωση των ικανοτήτων του, του παρέχει αυτοπεποίθηση και διάθεση για περισσότερη ανάπτυξη ενώ η εστίαση σε αδυναμίες τον αποθαρρύνει και ίσως τον συγκρατεί»* (Δ9), τρεις (Δ3, Δ7, Δ10) απάντησαν πως εστιάζουν και στα δύο ώστε να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες και να τονιστούν οι ικανότητες ώστε να αποκτήσει αυτοπεποίθηση *«Θα έλεγα πως εστιάζω και στα δύο, καθώς οι αδυναμίες πρέπει να συζητιούνται έτσι ώστε να βελτιώνονται και την ίδια στιγμή είναι σημαντικό να τονίζονται οι ικανότητες του μαθητή για να ενθαρρύνεται και να προσπαθεί περισσότερο»* (Δ10), ενώ οι Δ6, Δ8 δίνουν βαρύτητα στην αντιμετώπιση των αδυναμιών *«Για να είμαι ειλικρινής, υπερτονίζω την ανάγκη ειδικής μέριμνας στις αδυναμίες ενός μαθητή, με την έννοια ότι στο δημοτικό σχολείο είναι ευκαιρία να βελτιωθούν οι δυσκολίες πολλών μαθητών χωρίς αυτό να αποτελεί εμπόδιο στην ανέλιξη μαθητών που έχουν δυνατότητες»* (Δ8).

Οι απαντήσεις των διευθυντών έχουν εστιάσει στις δυνατότητες(κάποιοι διευθυντές εστίασαν και στις αδυναμίες) με μόνη εξαίρεση δύο διευθυντές που εστιάζουν στις αδυναμίες αλλά με επιφυλάξεις για το μέλλον των μαθητών με δυνατότητες. Ένα σχολείο που προωθεί την συμπερίληψη εστιάζει στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των εκπαιδευτικών αναγκών τους (Ainscow, 1998), προκειμένου ο καθένας τους να είναι σε θέση να εξελίσσεται τόσο κοινωνικά όσο και ακαδημαϊκά (Νάνου, 2013).

Σχετικά με το εάν εφαρμόζεται στη σχολική τους μονάδα ο θεσμός της μεντορικής σχέσης (mentoring) οι Δ1, Δ4, Δ7, Δ10 δήλωσαν πως όχι είτε γιατί είναι όλοι κοντά ηλικιακά, είτε γιατί οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο καταρτισμένοι από τους παλιούς, όμως δήλωσαν πρόθυμοι να βοηθήσουν νεότερο συνάδελφο αν χρειαστεί (Δ4, Δ7) και κάνουν συχνά συνδιδασκαλίες (Δ1, Δ10). Οι υπόλοιποι δήλωσαν πως εφαρμόζεται έστω και άτυπα *«Εφαρμόζεται και λειτουργεί στην πράξη. Ένας νέος εκπαιδευτικός που θα έρθει σε έναν*

άγνωστο σχολικό χώρο έχουμε τη δυνατότητα, εμείς που έχουμε περισσότερα χρόνια να τον αγκαλιάσουμε και να τον δεχτούμε έτσι ώστε να αισθάνεται από την αρχή άνετα και βέβαια να του δείξουμε τα σημεία τα οποία θα πρέπει να προσέξει» (Δ3).

Όπως επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις των ηγετών δεν υπάρχει κάτι θεσμοθετημένο ή αποτελεί καθιερωμένη σχολική πρακτική της μονάδας. Η μεντορική σχέση και υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών επαφίεται στην διάθεση των διευθυντών. Μάλιστα τέσσερις διευθυντές έμμεσα αποδέχονται το έλλειμμα κατάρτισης που έχουν σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος των διευθυντών πρέπει να είναι υποστηρικτικός απέναντι στους εκπαιδευτικούς, ιδίως στους νεώτερους, όταν το σχολείο τους προωθεί την συμπερίληψη. Πρέπει να ενθαρρύνει και να συμβάλλει στην επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Επίσης να οργανώνει τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και μάλιστα να προωθεί ευρεία οργανωσιακή αναμόρφωση με την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών (Black και Simon, 2014).

Όσον αφορά την επιβράβευση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών οι μόνοι τρόποι είναι είτε με ηθική/ λεκτική επιβράβευση (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ7, Δ8, Δ10), είτε με όποιες διευκολύνσεις είναι εφικτό π.χ. εκπαιδευτικές άδειες (Δ3, Δ5, Δ9). Εντύπωση προκαλεί η απάντηση του Δ6 που διαφέρει από τις άλλες *«Δίνοντάς τους ρόλους, αρμοδιότητες και θέσεις ευθύνης»*.

Η ηθική επιβράβευση των εκπαιδευτικών είναι ένα μέσο ενίσχυσης των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται από τις περισσότερες απαντήσεις των διευθυντών. Ωστόσο η απάντηση που δίνει ο Δ6 εκφράζει κάτι πιο ουσιαστικό αφού αναφέρει για ρόλους και αρμοδιότητες που προάγουν τη συμμετοχή και αναγνώριση των εκπαιδευτικών. Ένας διευθυντής-ηγέτης οφείλει να συγκεντρώνει μια σειρά από δεξιότητες, γνώσεις, ικανότητες και πεποιθήσεις όπως: να ακολουθεί δημοκρατικά μοντέλα διοίκησης, να προωθεί την ισότητα, το σεβασμού και τη δικαιοσύνη, να ακούει τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων, να επιτρέπει σε όλους τους εμπλεκόμενους να έχουν ενεργή συμμετοχή και αναγνώριση (NPBEA, 2011).

5.1.4.3. Η συμβολή των ΤΠΕ στην συμπερίληψη

Σχετικά με την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών σε προγράμματα συμπερίληψης όλοι δήλωσαν πως χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες όμως ορισμένοι εξ αυτών δεν ήταν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από το βαθμό που τα έχουν καταφέρει *«Δεν νομίζω να έχουμε προχωρήσει πάρα πολύ σε αυτό το επίπεδο και θεωρώ ότι εδώ μάλλον χρειάζεται δουλειά*

ακόμα» (Δ3), «Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ , το θέμα είναι ότι αυτό δε γίνεται συστηματικά και δεν υπάρχει βοήθεια και από το υπουργείο» (Δ1, Δ2).

Οι απόψεις αυτές δείχνουν μια θετική στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες και στη χρησιμότητά τους στην προώθηση της συμπερίληψης. Στο μοντέλο Διοίκησης της Συμπεριληπτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης Συμπεριληπτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης (Rayner, S. 2007) επιδίωξη της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η κατανομή πόρων για τις νέες τεχνολογίες που συντελούν σε ένα αποτελεσματικό σχολείο. Οι διευθυντές που εκφράζουν επιφυλάξεις για την πορεία αξιοποίησης των ΤΠΕ επιρρίπτουν ευθύνες στο Υπουργείο για έλλειψη οικονομικής στήριξης. Αυτή η εξήγηση των ηγετών συναντάται και σε ερευνητικά δεδομένα. Όπως αναφέρεται ο μειωμένος προϋπολογισμός που διαθέτει η κάθε σχολική μονάδα είναι ένα από τα εμπόδια στην απόκτηση περισσότερων πόρων υλικοτεχνικής υποδομής και ΤΠΕ(Πισιήα – Πιερουλλή, 2015). Εδώ ο ρόλος του διευθυντή στην αναζήτηση πόρων από άλλες πηγές(π.χ. χορηγίες, τοπική αυτοδιοίκηση) είναι καθοριστικός για την συντήρηση της υποδομής και του υλικού (Mitchell, 2008).

5.1.4.4. Η συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Στην ερώτηση που αφορούσε την ύπαρξη συγκεκριμένων ειδικοτήτων ειδικής αγωγής στο σχολείο (όπως κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, λογοθεραπευτή κ.α.), μόνο δύο διευθυντές δήλωσαν πως δεν έχουν κάποια από αυτές τις ειδικότητες (Δ1, Δ4), κοινωνικό λειτουργό έχουν οι Δ3, Δ5, Δ6, Δ8, Δ10, ενώ, ψυχολόγο έχουν οι Δ6, Δ7, Δ9, Δ10. Οι καλύτερες περιπτώσεις φαίνεται να είναι αυτές των Δ6 που έχει και κοινωνικό λειτουργό και ψυχολόγο, Δ5 «Στη σχολική μας μονάδα έχουμε κοινωνικό λειτουργό και την ΕΔΕΑΥ που έρχεται στο σχολείο μία φορά την εβδομάδα» και Δ10 «Ναι σε αυτό Είμαστε αρκετά τυχεροί καθώς τα τελευταία χρόνια το σχολείο μας είναι στελεχωμένο τόσο με κοινωνικό λειτουργό, όσο και με τμήμα ΖΕΠ αλλά και με ψυχολόγο».

Στο ερώτημα σχετικά με το εάν υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής όλοι απαντούν θετικά όμως όπως φαίνεται αυτή η συνεργασία δεν είναι πάντα καλή «Υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Δεν θα έλεγα στο επιθυμητό επίπεδο, παρόλα αυτά εμείς προσπαθούμε να την ενισχύσουμε αυτή τη συνεργασία κάνοντας το διαμεσολαβητή ανάμεσα στις δύο ειδικότητες για να μπορούν να δουλεύουν από κοινού με σκοπό την ενίσχυση του μαθητή» (Δ5), «Υπάρχει αναγκαστικά συνεργασία και προσπαθώ με συζητήσεις και παρεμβάσεις που κάνω να την ενισχύσω για να μπορούν να δουλεύουν με κοινούς στόχους» (Δ8). Ο μόνος τρόπος ενίσχυσης της συνεργασίας από

πλευράς διευθυντών φαίνεται να είναι με την επιδίωξη κοινών συναντήσεων και συζητήσεων (Δ4, Δ5, Δ7, Δ8, Δ10).

Είναι σημαντικό που στα περισσότερα σχολεία(εκτός από δύο)υπάρχουν ειδικότητες ειδικής αγωγής που μπορεί να αποτελέσουν με την παρέμβαση του διευθυντή ο συνδετικός κρίκος μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και γενικής αγωγής. Το ζητούμενο είναι η συνεργασία και οι απαντήσεις των διευθυντών δείχνουν ότι δεν είναι στο επιθυμητό αποτέλεσμα, αφού κάνουν προσπάθειες με κοινές συναντήσεις να τεθούν κοινοί στόχοι. Αυτή την αδυναμία κοινής πορείας των εκπαιδευτικών την ορίζει η βιβλιογραφία ως ατομισμό που επιλέγεται συνήθως λόγω της ανασφάλειας των εκπαιδευτικών (Lortie, 1975), οι οποίοι φοβούνται να μην αποκαλυφθεί η επαγγελματική τους ανεπάρκεια εάν συνεργαστούν με άλλους συναδέλφους και παραβλέπουν ασυναίσθητα συνήθως την προσφορά βοήθειας από αυτούς (Rosenholtz, 1989: 430).

Επίσης προτείνει την ενοποίηση του νομοθετικού πλαισίου που αφορά τη γενική και την ειδική αγωγή , συνοδευόμενη από την ανάλογη χρηματοδότηση και τις σχετικές διαδικασίες(Τόλια, 2014).

5.1.4.5. Κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή

Σχετικά με το πόσο ικανοποιητική θεωρούν τη σχολική μονάδα που υπηρετούν ως προς τις κτιριακές εγκαταστάσεις 5 διευθυντές τη θεωρούν πολύ ικανοποιητική (Δ3, Δ4, Δ7, Δ8, Δ9), ένας καλή (Δ5), τρεις αρκετά ικανοποιητική (Δ2, Δ6, Δ10).Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι οι διευθυντές επιδιώκουν να διατηρούν σε καλή κατάσταση τις κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολείων τους γιατί είναι στα καθήκοντά τους ότι έχει να κάνει με την ασφάλεια των κτιρίων. Μάλιστα δύο διευθυντές δείχνουν ανήσυχοι παρά τις διαβεβαιώσεις των αρμόδιων υπηρεσιών για την εγκαταστάσεις τους(Δ1, Δ7)*«Δεν μπορώ να απαντήσω με βεβαιότητα, παρά τις εγκρίσεις του Δήμου»* (Δ1), *«Το κτίριο έχει κάποιους κινδύνους γιατί είναι διώροφο και έχει εσωτερικές σκάλες. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στις εφημερίες»* (Δ7).

Φαίνεται ένα υψηλό αίσθημα ευθύνης. Ο διευθυντής έχει σημαντικό έργο να ελέγχει τις κτιριακές εγκαταστάσεις, να φροντίζει για την αποκατάσταση φθορών που κρύβουν κινδύνους για την ασφάλεια και την υγιεινή των μαθητών. Οφείλει να εφαρμόζει σχέδια για την πρόληψη ατυχημάτων, την ασφαλή προσέλευση και αποχώρηση των μαθητών, την πυρασφάλεια και ασκήσεις ετοιμότητας σε περίπτωση σεισμού. (Everard & Morris, 1999).

Ως προς τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό οι Δ1, Δ2 φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με το διαμοιρασμό των φορητών υπολογιστών, ενώ οι υπόλοιποι ήταν ικανοποιημένοι. Όπως

διαπιστώνεται θεωρητικά, η απουσία του βασικού εξοπλισμού δεν επιτρέπει την επίτευξη των στόχων που θέτει η σχολική μονάδα γι' αυτό ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός θεωρείται απαραίτητος (Σαϊτής, 2008). Το θέμα για τους διευθυντές δεν πρέπει να είναι μόνο ποσοτικό αλλά και ποιοτικό, δηλαδή πως αξιοποιούν την υλικοτεχνική υποδομή στην εκπαιδευτική πράξη, ικανοποιώντας τις ανάγκες όλων των μαθητών.

Ως προς την καθαριότητα και την αισθητική του κτιρίου δήλωσαν όλοι ικανοποιημένοι με τον Δ2 να τονίζει την προσπάθεια όλων για να βελτιωθεί η αισθητική του κτιρίου το οποίο έχει θέματα λόγω παλαιότητας *«Ως προς την καθαριότητα ναι η κυρία Νικολέτα είναι πολύ εργατική και καλή στη δουλειά της και καταβάλει τα μέγιστα για να διατηρηθεί το σχολείο καθαρό. Τώρα όσο αφορά την αισθητική όπως σας είπα το κτήριο είναι παλαιό έχει χρόνια να βαφτεί. Πέρυσι χάρη στην εθελοντική προσπάθεια κάποιου γονιού ενός παιδιού όπου ήταν ελαιοχρωματιστής και σε συνεργασία με κάποια παιδιά της Ε τάξης που ήθελαν να βοηθήσουν, βάφτηκαν κάποιες αίθουσες και τους ευχαριστούμε για την πολύτιμη βοήθεια τους και συνεισφορά τους στο σχολείο. Ακόμη η κάθε τάξη στολίζεται μέσα από τις χειροτεχνίες και τα έργα των παιδιών που κάνουν σε διάφορες δραστηριότητες»* (Δ2).

Από την άποψη του Δ2 καταλαβαίνουμε ότι ενώ η καθαριότητα των κτιρίων κρίνεται ικανοποιητική, η αισθητική παρέμβαση χρειάζεται προσπάθεια από τον διευθυντή για εξασφάλιση πόρων και εθελοντών. Το θετικό είναι ότι οι διευθυντές δίνουν σημασία στην αισθητική του σχολείου και αυτό συμφωνεί με την βιβλιογραφία που τονίζει την αξία της. Ένα σχολικό περιβάλλον με ωραίες εικόνες, με έναν περιποιημένο κήπο, με άνετες και διακοσμημένες αίθουσες βοηθά να γίνει το σχολείο πιο ελκυστικό στον μαθητή και τον προδιαθέτει ευχάριστα με θετική επίδραση στην αγωγή και συμπεριφορά του (Σαϊτής, 2008).

5.1.4.6. Τα εμπόδια στη συμπερίληψη

Από τις απαντήσεις των διευθυντών για την στάση απέναντι στην συμπερίληψη που μπορεί θεωρητικά να είναι θετικές, μπορούμε να εκμαιεύσουμε εμπόδια στην εφαρμογή της. Ενδεικτικά αναφέρονται οι απαντήσεις του Δ2 *«Είναι θετική αλλά στην πράξη ακόμη υπάρχουν αντιστάσεις»*. Αυτή η αντίληψη του διευθυντή εμφανίζει τον διευθυντή αδύναμο να κάμψει τις αντιστάσεις που δέχεται από τους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση της συμπερίληψης. Αν ο ίδιος δεν είναι σίγουρος για την προώθηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολείο του θα είναι δύσκολο να την μεταφέρει στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Αυτό βασίζεται στην ερευνητική άποψη ότι βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της συμπερίληψης είναι ο σχολικός ηγέτης να διακατέχεται από συμπεριληπτική

κουλτούρα και να υποστηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών (Αγγελίδης, 2011· Glazzard, 2011).

Σε άλλη απάντηση ο Δ10 αναφέρει: «Οι εκπαιδευτικοί θα έλεγα πως είναι θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη και στην ένταξη μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Ωστόσο θα πρέπει να πω ότι οι περισσότεροι δεν είναι επιμορφωμένοι και δεν γνωρίζουν πώς θα μπορούσαν να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη στην πράξη». Ο διευθυντής σε αυτή την απάντηση εκφράζει την αδυναμία των εκπαιδευτικών να εμπλακούν στην συμπερίληψη λόγω έλλειψης επιμόρφωσης, που δείχνει να αποτελεί ένα άλλο σημαντικό εμπόδιο. Για να αντιμετωπιστεί αυτό το εμπόδιο που συναντάμε και στη βιβλιογραφία θα πρέπει να προωθηθεί και να εφαρμοστεί η συμπερίληψη από όλους τους εκπαιδευτικούς (και όχι μόνο αυτούς της ειδικής αγωγής) με την κατάλληλη επιμόρφωση.(Lancaster & Bain, 2007· Sharma, 2012· Καλογήρου, 2014· Τόλια, 2014· Cardona, 2009).

Σχετικά με τη δυνατότητα συμπερίληψης στην εκάστοτε σχολική μονάδα η πλειοψηφία αναφέρεται στην ύπαρξη παράλληλης στήριξης ή/και τμήματος ένταξης με μόνη εξαίρεση αυτή των Δ3, Δ4. Ο Δ3 δηλώνει χαρακτηριστικά πως «...όλοι οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν τους μαθητές στο ίδιο σχολικό πλαίσιο χωρίς διαχωρισμούς» χωρίς να διευκρινίζει όπως ο Δ4 αν γίνεται έξτρα προσπάθεια από τη μεριά των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

Οι δυνατότητες συμπερίληψης όπως τις αντιλαμβάνονται οι διευθυντές αφορούν τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη. Αυτές οι δυνατότητες που έχουν να κάνουν με την εθνική πολιτική αποκαλύπτουν ότι οι διευθυντές δεν έχουν και δεν αναζητούν άλλες επιλογές για την προώθηση της συμπερίληψης. Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί με την άποψη ότι ο περιορισμός των ευκαιριών συμπερίληψης στερεί από τους εκπαιδευτικούς την αυτονομία, την ευελιξία και την εισαγωγή καινοτομιών επιβάλλοντας ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών και παρέχοντας συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια και προτάσεις διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2013).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επόμενη ερώτηση που αφορά την παροχή κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη προγραμμάτων συμπερίληψης όπου ουσιαστικά φαίνεται ότι δεν παρέχεται κανένα ουσιαστικό κίνητρο πέρα από κάποιες διευκολύνσεις προς τους εκπαιδευτικούς όπως η χορήγηση άδειας όταν πρόκειται για την επιμόρφωση τους (Δ3, Δ9). Η έλλειψη κινήτρων από τους διευθυντές(εκτός από κάποιες άδειες μικρής διάρκειας που προβλέπονται σε περίοδο εξετάσεων) εντοπίζει ένα άλλο εμπόδιο στην επαγγελματική

ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην επιμόρφωσή τους. Αυτό δεν συμφωνεί με το πρότυπο του ηγέτη που ενθαρρύνει και συμβάλλει στην επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης(Black και Simon, 2014).

Ένα κίνητρο που χρησιμοποιούν μόνο οι διευθυντές Δ5 και Δ10 είναι η παροχή κατάλληλου υλικού. Αυτό όταν δεν το εμποδίζει ο μειωμένος προϋπολογισμός που διαθέτει η κάθε σχολική μονάδα είναι σημαντικό για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ένας σχολικός ηγέτης για να μπορέσει να εφαρμόσει συμπεριληπτικές πρακτικές θα πρέπει να μεριμνεί για την απόκτηση των απαραίτητων πόρων και υλικών(Glazzard, 2011· Kochhar και συν.,2000· Praisner, 2003· Hwang & Evans, 2011). Όταν αδυνατεί να τα εξασφαλίσει προσθέτει άλλο ένα εμπόδιο στην συμπερίληψη.

Κεφάλαιο 6. Συζήτηση/ Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό καταγράφονται τα συμπεράσματα μέσα από τη σύνθεση και την ταυτόχρονη συγκριτική αποτίμηση των διαπιστώσεων του θεωρητικού μέρους και των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι, διαμορφώνεται μία ολοκληρωμένη πλέον εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές αντιλαμβάνονται την συμπερίληψη, τις πρακτικές που εφαρμόζουν μαζί με τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή της, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αλλά και το ρόλο των ίδιων στην προώθησή της.

Αρχικά με βάση το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τις αντιλήψεις των διευθυντών σε σχέση με την συμπερίληψη, δεν φαίνεται να βρίσκεται στο όραμα των περισσότερων ηγετών. Αποστολή του σχολείου σύμφωνα με την άποψη των διευθυντών είναι η απόκτηση γνώσεων και η ηθική διάπλαση έτσι ώστε το μαθητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας να αποκτήσει τα εφόδια για την μελλοντική εξέλιξη των σπουδών του. Οι συνεχείς αλλαγές του προσωπικού έχουν αρνητική χροιά για την ηγεσία στην ανάπτυξη ενός οράματος συμπερίληψης με σχεδιασμό, που θα ενσωματώνει κάθε νέο εκπαιδευτικό. Αυτή όμως η συνεχής ανανέωση εκπαιδευτικών δεν είναι κατ' ανάγκη αρνητική αφού μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην κουλτούρα χωρίς αυτό να φαίνεται αμέσως (Κούλα, 2011). Οι μεμονωμένοι διευθυντές που οραματίζονται ένα ανοιχτό σχολείο είναι πιο θετικοί στις αλλαγές, είναι ευαισθητοποιημένοι για την αντιμετώπιση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης (UNESCO, 2017) και αναπτύσσουν υψηλές προσδοκίες για την απόδοση των εκπαιδευτικών και μαθητών. Αυτή η μικρή ομάδα των διευθυντών μπορεί να αποτελέσει μια βάση για να χτιστεί μετά από συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, μια κουλτούρα συμπερίληψης.

Επίσης, ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση μιας ισχυρής σχολικής κουλτούρας, είναι εκτός από τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Κούλα, 2011). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων, διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συνεργασίας με τους γονείς, εξαντλείται σε προτροπή των ηγετών και όχι σε ανάληψη πρωτοβουλιών για την εξέλιξή τους. Οι διευθυντές δείχνουν να μεταβιβάζουν την αρμοδιότητα στους εκπαιδευτικούς και τους ενημερώνουν να παρακολουθήσουν σεμινάρια και ημερίδες. Άρα η επιμόρφωση επαφίεται στην καλή διάθεση των εκπαιδευτικών. Δεν φαίνεται ότι οι διευθυντές έχουν εμπεδώσει ότι σε ένα αποτελεσματικό σχολείο στο επίκεντρο της κουλτούρας του θα

πρέπει να είναι η επαγγελματική εξέλιξη και η ανάδειξη των δυνατοτήτων και ταλέντων των εκπαιδευτικών (Alger, 2008· Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Η επιμόρφωση όπως και η γνώση της νομοθεσίας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυξάνει την αυτοπεποίθηση των διευθυντών για τις επιλογές τους στην εφαρμογή της συμπερίληψης στη σχολική μονάδα. Η ομαδοποίηση της παράλληλης στήριξης με το τμήμα ένταξης στις απόψεις των διευθυντών για την συμπερίληψη, δείχνει μια πλημμυρική γνώση της νομοθεσίας τουλάχιστον για τους μισούς που συμμετείχαν στην έρευνα, και που δεν είχαν αρκετή εμπειρία στην ειδική αγωγή. Ένας ακόμα λόγος για επιμόρφωση σε όλους τους εκπαιδευτικούς (και όχι μόνο σε αυτούς της ειδικής αγωγής) προκειμένου να προωθηθεί και να εφαρμοστεί η συμπερίληψη (Lancaster & Bain, 2007· Sharma, 2012· Καλογήρου, 2014· Τόλια, 2014· Cardona, 2009).

Η σύνδεση της επιμόρφωσης με την αξιολόγηση είναι ένας παράγοντας που θα μπορούσε να αναδείξει αν υφίστανται στοιχεία συμπεριληπτικής κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα. Οι απόψεις των διευθυντών περιγράφουν την ετήσια έκθεση αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που ισχύει σήμερα, χωρίς μετρήσιμους δείκτες και αποφεύγουν να πάρουν θέση για τις επερχόμενες αλλαγές στη νομοθεσία. Όσον αφορά την διοίκηση ισχύει το θεσμικό πλαίσιο επιλογής διευθυντών που αλλάζει ανάλογα με την πολιτική πραγματικότητα (Ν.4547/2018 - ΦΕΚ 102/Α/12.6.2018).

Σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με το θεσμικό πλαίσιο επιλογής διευθυντών. Η αξιολόγηση των μαθητών φαίνεται να γίνεται αποδεκτή σε σχέση με το νομοθετικό πλαίσιο χωρίς να εκφράζονται σοβαροί προβληματισμοί για την σκοπιμότητά της (βαθμοθηρία, κατηγοριοποίηση μαθητών) σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές χωρίς αποκλεισμούς και περιθωριοποιήσεις (UNESCO, 2017).

Παράλληλα είναι ενθαρρυντικό που αρκετοί ηγέτες συνδύασαν την επίδοση των μαθητών με τις δυνατότητές τους, τη συμμετοχή στις εκδηλώσεις του σχολείου το βαθμό συνεργασίας με τους συμμαθητές τους και όχι μόνο με την απόκτηση γνώσεων, εμφανίζοντας μια μαθητοκεντρική προσέγγιση. Επίσης ένα από τα σημεία που συμφωνούν οι περισσότεροι διευθυντές είναι το πνεύμα συνεργασίας που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός με συναδέλφους, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα δύο σχολικοί ηγέτες επισημαίνουν το σεβασμό στη διαφορετικότητα σαν πρωταρχικό κριτήριο στην επίδοση του εκπαιδευτικού, που επίσης αποτελεί απαραίτητο συστατικό στοιχείο της συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Όλοι οι διευθυντές παρουσίασαν εκπαιδευτικούς με διακρίσεις αναφέροντας προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που για μακρύ χρονικό διάστημα προωθούνται από το υπουργείο. Στα παραδείγματα για τους μαθητές εστίασαν στην συμμετοχή τους στον διαγωνισμό της Μαθηματικής Εταιρείας που είναι και αυτός χρόνια θεσμοθετημένος. Τα συγκεκριμένα παραδείγματα που χρησιμοποιήθηκαν από την πλειοψηφία των διευθυντών ερμηνεύονται ως παραδοσιακές και καθιερωμένες επιλογές και όχι ως κάτι καινούριο.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι ένας σχολικός ηγέτης για να διαμορφώσει μια συμπεριληπτική κουλτούρα θα πρέπει να ενισχύει την εξωστρέφεια του σχολικού οργανισμού, να φροντίζει για τη δημιουργία δικτύων επικοινωνίας, να προωθεί τη συνεργασία, να γνωρίζει το νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση και να έχει γνώσεις ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Crockett, Becker & Quinn, 2009). Δεν φαίνεται κάποιος ηγέτης στην έρευνά μας να τα συνδυάζει, αλλά ο καθένας παρουσιάζει κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά.

Σε σχέση με το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τις ευκαιρίες συμπερίληψης στη σχολική μονάδα** οι αντιλήψεις είναι διφορούμενες. Αρχικά όλοι εκφράζουν τη θετική τους στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Κάποιοι δικαιολογούν αυτή τη στάση λόγω της επιμόρφωσης που έχει γίνει τα τελευταία χρόνια στην ειδική αγωγή, ενώ αυτοί που είναι επιμορφωμένοι δείχνουν μια επιφυλακτικότερη στάση για την υλοποίησή της. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που έχουν ειδικευτεί στην ειδική αγωγή και έχουν διδακτική εμπειρία σε αυτόν τον τομέα, ενώ θα περίμενε κανείς να έχουν θετικότερη στάση σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν αυτά τα προσόντα (Scruggs και Mastropieri 2004· Gal και συν., 2010· Hsieh & Hsieh, 2012· Weller, 2012· Cassimos και συν., 2013), φαίνεται να είναι συγκρατημένα αισιόδοξοι για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης στη σχολική μονάδα. Μάλλον νιώθουν το βάρος της ευθύνης για την εφαρμογή της συμπερίληψης που πηγάζει από την γνώση που κατέχουν.

Ειδικότερα οι σχολικοί ηγέτες αναφερόμενοι στις ευκαιρίες συμπερίληψης που προσφέρει το σχολείο είναι πεπεισμένοι ότι αυτές εκπληρώνονται με την παράλληλη στήριξη ή και το τμήμα ένταξης που λειτουργεί στο σχολείο τους. Ότι προβλέπει το νομοθετικό πλαίσιο. Ιδιαίτερα επειδή η παράλληλη στήριξη καλύπτει αρκετούς μαθητές σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια, δημιουργεί μια ευφορία στους συγκεκριμένους διευθυντές ότι επιτελούν το καθήκον τους απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ουσιαστικά μεταθέτουν την ευθύνη στον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και τον ενισχύουν είτε με διευκολύνσεις(άδειες) είτε με παροχή κάποιου υλικού όταν αυτοί το

ζητήσουν. Αυτή η ομοφωνία για τις ευκαιρίες συμπερίληψης δείχνει μια διαμορφωμένη αντίληψη για την εφαρμογή της στην κάθε σχολική μονάδα. Κάποιοι διευθυντές εντάσσουν τα τμήματα ένταξης στη λογική της συμπερίληψης(έλλειμμα γνώσης, συμπεριληπτικής κουλτούρας)παρά το γεγονός ότι υπάρχουν επιφυλάξεις σε αρκετούς ειδικούς για τη συνεισφορά τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών(Ζώνιου – Σιδέρη, 2004β).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα για τις σχέσεις της κοινότητας με το σχολείο και πως προωθούνται σε συνάρτηση με τα δίκτυα επικοινωνίας τουλάχιστον οι μισοί διευθυντές είχαν επιφανειακή γνώση και δεν έκριναν ότι είναι αναγκαία για τη σχολική μονάδα. Στον αντίποδα οι υπόλοιποι διευθυντές ενισχύουν και προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία δικτύων επικοινωνίας που προάγουν τη συνεργασία και την εξωστρέφεια του σχολικού οργανισμού(Crockett, Becker&Quinn, 2009), όπως το e-twinning, Erasmus,web 2.0 κ.α. Φαίνεται ότι είναι καθαρά θέμα του κάθε διευθυντή αν θα πάρει ουσιαστικές πρωτοβουλίες για την προώθηση συνεχούς συνεργασίας με αυτά τα δίκτυα και όχι μια εδραιωμένη κουλτούρα που έχει καλλιεργηθεί στο σχολικό οργανισμό.

Επίσης σημαντικό ρόλο έχει ο διευθυντής στην οικοδόμηση σχέσεων με τους γονείς είτε απευθείας μαζί τους, είτε σαν ενδιάμεσος κρίκος με την κοινότητα. Οι απόψεις των διευθυντών για τις σχέσεις με τους γονείς, ακόμα κι αυτές που χαρακτηρίζονται «καλές» έχουν σοβαρή υποσημείωση για την ανάγκη οριοθέτησης και επιφανειακής συνεργασίας όποτε παραστεί ανάγκη. Δηλαδή αφορούν ανώδυνες δράσεις που δεν εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχουν σχέσεις που χαρακτηρίζονται «προβληματικές» και αυξάνουν τις επιφυλάξεις των διευθυντών που δείχνουν πιο δοτικοί να βοηθήσουν στην εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης, αφού δεν στοχοποιούνται οι ίδιοι. Φαίνεται ότι οι διευθυντές δεν έχουν πεισθεί ότι για την επιτυχία της συμπερίληψης σε μια σχολική μονάδα θα πρέπει στα πλαίσια των πρακτικών που ακολουθούν, να έχουν στενή συνεργασία με τους γονείς και με άλλους φορείς μέσω διοργάνωσης κοινών δράσεων. (Griffiths, 2011).

Παρά το γεγονός ότι εμφανίζονται προθέσεις κοινών δράσεων από τους διευθυντές, το ζητούμενο είναι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης με στόχο την καλλιέργεια διαλόγου ανάμεσα στα μέλη, και ίσες ευκαιρίες προς όλους για να ακουστεί η γνώμη τους, (Ryan, 2006).

Η προώθηση των σχέσεων με φορείς και την τοπική αυτοδιοίκηση προωθείται από ένα μέρος των διευθυντών παρά το γεγονός ότι αυτή είναι επιδερμική και συγκυριακή χωρίς να

έχει μόνιμο και ουσιαστικό ρόλο. Αφορά συνήθως τη χρηματοδότηση που μάλιστα σε δύσκολες συνθήκες οικονομικής κρίσης είναι ελλιπής και περιορισμένη καθώς και η δυνατότητα των Δήμων για έκτακτες ενισχύσεις. Οι περισσότεροι διευθυντές αν και ισχυρίζονται ότι καλύπτουν τις λειτουργικές δαπάνες του σχολείου τους, χρησιμοποιούν την κοινότητα όταν την χρειαστούν.

Οι απόψεις σχετικά με την συνεργασία ηγετών και συμβούλων ειδικής αγωγής δείχνουν ότι δεν έχει δημιουργηθεί ένα δίκτυο επικοινωνίας. Δύο μόνο αναφέρουν ότι έχουν καλή συνεργασία και στις απαντήσεις τους έδειξαν ότι υπάρχει τακτική και προσωπική επαφή με τον σύμβουλο. Η στάση των περισσότερων διευθυντών είναι θετική για το ΚΕΣΥ, με το οποίο έχουν αναγκαστικά συχνή επαφή με τις γνωματεύσεις μαθητών.

Σχετικά με το **τέταρτο ερευνητικό ερώτημα για τους παράγοντες συμπερίληψης που αναπτύσσουν οι διευθυντές στο σχολείο** τους περιμένουμε να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά(αν υπάρχουν) που είναι απαραίτητα στη σχολική μονάδα για να εφαρμοστεί η συμπερίληψη. Αναφορικά με την επίπεδο συνεργασίας που επικρατεί, οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται μόνο στο διαμοιρασμό πόρων, υλικών, ιδεών ή στο σχεδιασμό ενοτήτων κοινής διδασκαλίας και δε φαίνεται να συνεργάζονται σε οτιδήποτε αφορά την καθημερινή τους εργασία (Fullan & Hargreaves, 1992: 67).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν ομάδες που συνεργάζονται στενότερα λόγω κοινών ενδιαφερόντων και εδώ οι διευθυντές αποφεύγουν να τις χαρακτηρίσουν «κλίκες» μάλλον για να μην τους αποδοθούν ευθύνες. Συμπερασματικά υπάρχει ένα επίπεδο συναδελφικότητας στο οποίο διακρίνουμε κάποια στοιχεία από το μοντέλο τεχνητής συναδελφικότητας που είναι οι προγραμματισμένες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, ο σχεδιασμός των μαθημάτων και η παροχή συμβουλών μεταξύ των εκπαιδευτικών (Day 2003· Hargreaves & Fullan, 1996), χωρίς όμως αυτό το επίπεδο να αναβαθμίζεται σε ουσιαστική συνεργασία.

Οι απόψεις των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα υποστηρίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων που αφορούν τη σχολική μονάδα αλλά σε συγκεκριμένα θέματα που αφορούν τη διδασκαλία περισσότερο. Σε άλλα που τα χαρακτηρίζουν «διοικητικά» διατηρούν την αποκλειστικότητα. Σε αντιδιαστολή, υπάρχουν τρεις αναφορές που αποδέχονται την δικαίωμα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε όλους τους τομείς. Αυτό αποκαλύπτει ένα δημοκρατικότερο μοντέλο διοίκησης που συμμερίζεται τις απόψεις όλων και τους επιτρέπει να έχουν ενεργητική συμμετοχή (NPBEA, 2011). Οι απόψεις των διευθυντών για τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων

παρουσιάζουν αρκετές επιφυλάξεις και ενεργοποιείται όταν υπάρχει υλική ή οικονομική ανάγκη στο σχολείο.

Όσο αφορά **το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα για τις αντιλήψεις των διευθυντών στην προώθηση των καινοτομιών στο σχολείο τους** συμπεραίνεται ότι αυτές ενθαρρύνονται, αν και δύο διευθυντές δεν αναφέρουν τους τομείς στους οποίους εφαρμόζονται και το στόχο που εξυπηρετούν, δίνοντας την αρμοδιότητα στους εκπαιδευτικούς να καινοτομήσουν. Οι αντιλήψεις αυτών των ηγετών αντί να προκρίνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους ίδιους για την υιοθέτηση καινοτομιών στη σχολική μονάδα(Πασιαρδής 2004), μεταθέτουν την ευθύνη, χωρίς βέβαια να την παρεμποδίζουν, στους εκπαιδευτικούς. Αυτό καταδεικνύει ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη καινοτόμο δράση γιατί αν υπήρχε ο διευθυντής θα ενθάρρυναν τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη λήψη αποφάσεων, δηλαδή των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων σε ένα κοινό σχέδιο(Γιαννακάκη, 2005).Οι τομείς που περιγράφονται αφορούν τη διδασκαλία, το εποπτικό υλικό και την ειδική αγωγή. Ειδικότερα αναφέρονται η διαφοροποιημένη διδασκαλία και το αναβαθμισμένο εποπτικό υλικό.

Επιπλέον, για την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα χρειάζονται οι απαραίτητες γνώσεις για νέες μεθόδους διδασκαλίας, τη χρήση εποπτικών μέσων, την οργάνωση και διοίκηση, οι οποίες θα έχουν θετικά αποτελέσματα στην επίδοση όλων των μαθητών και στην απόκτηση νοητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων(Γιαννακάκη, 2005). Αναλυτικότερα απαιτείται ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Είναι θετικό που η πλειοψηφία των διευθυντών έχει λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση στην ειδική αγωγή και δείχνει να έχει αντιληφθεί την αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης για να μπορέσει να εφαρμόσει συμπεριληπτικές πρακτικές στην σχολική μονάδα. Επίσης σημαντικό ρόλο έχει ο διευθυντής ως συντονιστής αυτής της προσπάθειας για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο του.

Αρχικά με βάση **το έκτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις συμπεριληπτικές πρακτικές που προωθούν οι διευθυντές** διατυπώνουν τις απόψεις τους για την έννοια της συμπερίληψης. Οι διευθυντές δηλώνουν ότι γνωρίζουν για την συμπερίληψη, μιλούν για ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές στο ίδιο μαθησιακό περιβάλλον. Είναι ενθαρρυντικό που σε αυτούς τους διευθυντές, που οφείλουν να είναι οι κύριοι εκφραστές της κουλτούρας της σχολικής μονάδας(Barth, 1990), υπάρχουν στοιχεία συμπερίληψης. Σε αντίθεση σε δύο σχολικούς ηγέτες συναντάμε μια ασάφεια στον ορισμό που φαίνεται από τα παραδείγματα συμπεριληπτικής εφαρμογής που περιγράφουν. Συγκεκριμένα στις πεποιθήσεις τους θεωρείται η φοίτηση στο τμήμα ένταξης μια συμπεριληπτική πρακτική και σε άλλη

περίπτωση προβάλλονται τα προβλήματα από την φοίτηση μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών(Ρομά) σαν ανεπιτυχή προσπάθεια συμπερίληψης. Αυτό αποδεικνύει ότι η αρνητική στάση και ο τρόπος ηγεσίας που εφαρμόζουν αυτοί διευθυντές μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο και να δικαιολογήσει την ελλιπή συμπεριληπτική κουλτούρα ενός σχολείου (Leithwood & Riehl, 2005).

Η κουλτούρα που διαπνέει τους σχολικούς ηγέτες αποκαλύπτεται από τις κατάλληλες σχολικές πρακτικές που εισάγονται στη σχολική μονάδα και καταδεικνύουν αν εφαρμόζεται η συμπερίληψη και σε ποιο βαθμό πετυχαίνει τους στόχους της(Σούλης, 2013). Οι διευθυντές από τις απαντήσεις τους δείχνουν να λαμβάνουν υπόψη τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη σχολική τους μονάδα τουλάχιστον θεωρητικά. Πέρα από αυτή τη θετική στάση δεν αποτυπώνεται ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αλλά εφαρμόζεται κατά περίπτωση.

Πιο αναλυτικά οι διευθυντές που κατάφεραν να δώσουν παραδείγματα συμπεριληπτικών πρακτικών, στάθηκαν στην ανταλλαγή υλικού μεταξύ των εκπαιδευτικών, στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στη συνεργασία με την κοινότητα(που σε προηγούμενη αναφορά μας είδαμε ότι είναι σε επιφανειακό επίπεδο), τη συμμετοχή των μαθητών στις εκδηλώσεις του σχολείου και στις συνεδριάσεις του Συλλόγου διδασκόντων για μαθητές ιδιαίτερων κοινωνικών ομάδων. Αυτές οι απόψεις περιγράφουν ένα τυπικό σχολικό οργανισμό που προσπαθεί να εφαρμόσει και να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που έχει για μια αποτελεσματική μάθηση και αυτό είναι θετικό. Δε συνιστούν ένα σχολείο που εφαρμόζει την συμπερίληψη, η οποία θα έπρεπε να διαχέεται σε όλη τη λειτουργία του. Από το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διάρθρωση της ύλης, τη διδασκαλία, την κοινότητα και την εισαγωγή καινοτομιών.

Οι σχολικοί ηγέτες φαίνεται να εστιάζουν στις δυνατότητες όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Ainscow, 1998), με μόνη εξαίρεση δύο διευθυντές που εστιάζουν στις αδυναμίες. Ο ρόλος των διευθυντών απέναντι στους νεώτερους είναι διευκολυντικός και βοηθητικός, παρά υποστηρικτικός, θεωρώντας ότι είναι περισσότερο επιμορφωμένοι και δεν χρειάζονται υποστήριξη. Σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες έχουν θετική στάση και τις συμπεριλαμβάνουν στις πρακτικές τους για την προώθηση της συμπερίληψης. Ωστόσο εκφράζουν παράπονα για την έλλειψη οικονομικής στήριξης από το υπουργείο. Δεν γίνεται λόγος για αναζήτηση πόρων από άλλες πηγές(π.χ. χορηγίες, τοπική αυτοδιοίκηση) που ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός (Mitchell,

2008), παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι έχουν αποδεχθεί ότι ζητάνε τη συνδρομή γονέων, φορέων και τοπικής αυτοδιοίκησης όποτε χρειαστεί.

Όσο αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ενώ δείχνουν ενθουσιασμό που υπάρχουν ειδικότητες ειδικής αγωγής, δε φαίνεται να είναι στο επιθυμητό αποτέλεσμα, αφού κάνουν προσπάθειες με συναντήσεις να τεθούν κοινοί στόχοι. Η ενοποίηση του νομοθετικού πλαισίου που αφορά τη γενική και την ειδική αγωγή συνοδευόμενη από την ανάλογη χρηματοδότηση και τις σχετικές διαδικασίες (Τόλια, 2014), θα βοηθούσε τους διευθυντές να βλέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία ως ενιαία και θα βελτίωνε τη συνεργασία του προσωπικού.

Αναφορικά με την κτιριακή υποδομή και την καθαριότητα οι διευθυντές εμφανίζονται ικανοποιημένοι, προβάλλοντας ενστάσεις για την υλικοτεχνική υποδομή και την αισθητική. Είναι σημαντικό που θεωρούν απαραίτητο τον εξοπλισμό του σχολείου (κυρίως την αναβάθμιση υπολογιστών και τους διαδραστικούς πίνακες) για την επίτευξη των στόχων τους (Σαϊτής, 2008). Οφείλω όμως να παρατηρήσω από την εμπειρία μου σε αρκετά σχολεία, ότι πολλές φορές υφίσταται ο εξοπλισμός αλλά δεν αξιοποιείται ανάλογα, ικανοποιώντας τις ανάγκες όλων των μαθητών.

Από το έβδομο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τα εμπόδια που συναντούν οι διευθυντές στην εφαρμογή της συμπερίληψης ανακύπτουν συμπεράσματα για τις δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές που έχουν στο όραμά τους την συμπερίληψη. Συγκεκριμένα εντοπίζονται εμπόδια τα οποία ομαδοποιούνται σε οργανωτικά, γνωστικά και συμπεριφορικά (Kochhar και συν., 2000). Ειδικότερα ενώ η στάση των διευθυντών είναι θετική στη συμπερίληψη θεωρητικά, δεν είναι πρωταρχική επιλογή τους για να εφαρμοστεί στη σχολική μονάδα και επικαλούνται γι' αυτό τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών. Αυτή η άποψη στην ουσία δείχνει ότι οι διευθυντές δεν διακατέχονται από συμπεριληπτική κουλτούρα για να μπορούν να πείσουν και να στηρίξουν το έργο των εκπαιδευτικών (Αγγελίδης, 2011· Glazzard, 2011). Αν οι ίδιοι δεν είναι σίγουροι για την προώθηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολείο τους θα είναι δύσκολο να την εμψύχουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Επίσης οι σχολικοί ηγέτες έχουν μια διαμορφωμένη άποψη ότι προωθούν την συμπερίληψη με τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη. Αυτή η παγιωμένη αντίληψη δεν τους κινητοποιεί να αναζητήσουν άλλες επιλογές για την προώθηση της συμπερίληψης. Σε αυτό συνεπικουρεί ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας και η πολιτική του

υπουργείου που διαχωρίζει την γενική από την ειδική αγωγή με αποτέλεσμα να μην είναι ενιαία η νομοθεσία και η εκπαιδευτική διαδικασία(Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

Ένα σημαντικό εμπόδιο που επικαλούνται οι διευθυντές είναι η κατάλληλη επιμόρφωση για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης. Σε αυτό τον τομέα έχουν γίνει προσπάθειες από τη μεριά των διευθυντών όσο δεν εμποδίζονται από την οικονομική δυνατότητα και το χρόνο που επικαλούνται ως δικαιολογίες. Η ενθάρρυνση προς το εκπαιδευτικό είναι λεκτική και λειτουργεί ως προτροπή. Αυτό δεν εξασφαλίζει την υλοποίηση της κατάλληλης επιμόρφωσης για να μπορεί να προωθηθεί και να εφαρμοστεί η συμπερίληψη από όλους τους εκπαιδευτικούς (και όχι μόνο αυτούς της ειδικής αγωγής) (Lancaster & Bain, 2007· Sharma, 2012· Καλογήρου, 2014· Τόλια, 2014· Cardona, 2009).

Επίσης, παρά τη διαβεβαίωση των ηγετών ότι ανταπεξέρχονται οικονομικά στις λειτουργικές υποχρεώσεις του σχολείου, αφήνουν αιχμές για την οικονομική δυσχέρεια σε σχέση με την απόκτηση περισσότερων υλικοτεχνικών μέσων και την υποδομή σε ΤΠΕ. Αυτό σε συνδυασμό με τη δασκαλοκεντρική αντίληψη που δυσκολεύονται να ξεπεράσουν, αποτελούν εμπόδιο στην εισαγωγή καινοτομιών, εφαρμόζοντας τις κλασικές μεθόδους διδασκαλίας και τα σχολικά εγχειρίδια.

Οι διευθυντές δεν έχουν να προσφέρουν ιδιαίτερα κίνητρα στους εκπαιδευτικούς σαν ενίσχυση στις προσπάθειές τους. Επικαλούνται ότι τους αφήνουν ελεύθερους να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές, με κάποια βοήθεια αν τη ζητήσουν. Αυτό δείχνει μια μεταβίβαση ευθυνών και αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς που μάλλον τους μειώνει το ενδιαφέρον παρά τους κινητοποιεί. Η εισαγωγή ειδικοτήτων στο σχολείο τους(ειδική και γενικής αγωγής)ερμηνεύεται με ενθουσιασμό από τους διευθυντές, ως καινοτομία που θα ενισχύσει από μόνη της την συμπερίληψη, χωρίς την δική τους συμβολή. Αυτή η αντίληψη αδυνατίζει το πρότυπο του διευθυντή που ενθαρρύνει, συμβάλλει και στηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης(Black και Simon, 2014) γι' αυτό και οι πρακτικές που συναντήσαμε στα σχολεία έρευνας δεν συνιστούν ένα οργανωμένο σχέδιο δράσης.

Κεφάλαιο 7. Προτάσεις

Με την παρούσα έρευνα γίνεται μια προσπάθεια να μελετηθεί ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας σε σχέση με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη σύνδεση σχολικής ηγεσίας και συμπερίληψης είναι περιορισμένα γι' αυτό και η συγκεκριμένη έρευνα φιλοδοξεί να αναδείξει πτυχές του θέματος που αγγίζουν τα συγκεκριμένα σχολεία.

Οι αντιλήψεις που καταγράφονται αφορούν τους διευθυντές και πως βλέπουν την συμπερίληψη. Θα ήταν χρήσιμο να χρησιμοποιηθούν κι άλλες πηγές συλλογής υλικού προκειμένου να εξασφαλίσουμε μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία. Συγκεκριμένα θα μπορούσαν να προγραμματιστούν συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές και να συνδυαστεί το υλικό των απαντήσεων με αυτό των διευθυντών, ή να επαναληφθεί η έρευνα σε μεταγενέστερο χρόνο.

Η συμπερίληψη είναι ένα θέμα το οποίο απασχολεί, τα τελευταία χρόνια, τις περισσότερες χώρες του κόσμου, με τη μετακίνηση από το ιατρικό μοντέλο σε ένα μοντέλο αλληλοεπίδρασης και ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Είναι ένας ερευνητικός άξονας που θα μπορούσε να μελετηθεί και να καταδείξει το βαθμό γνώσης και επίδρασης που έχουν οι σχολικοί ηγέτες από τις εφαρμογές συμπερίληψης σε άλλες χώρες.

Επίσης θα ήταν σημαντικό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των σχολικών ηγετών για συμβολή τους στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και του νομοθετικού πλαισίου και αν συμμετέχουν στην κατάρτιση προτάσεων και στη λήψη αποφάσεων. Δε θα μπορούσαμε να περιμένουμε να εφαρμόσει ένας διευθυντής στο σχολείο του την συμπερίληψη όταν δεν έχει ενημερωθεί γι' αυτή.

Ένας παράγοντας από τον οποίο θα αντλούσαμε χρήσιμες πληροφορίες είναι οι ειδικότητες ειδικής αγωγής των σχολείων που ερευνήσαμε. Με βάση τους θεματικούς άξονες της εργασίας μας θα μπορούσαμε να δομήσουμε ένα ερωτηματολόγιο από το οποίο θα αντλούσαμε πληροφορίες για τις αντιλήψεις των ειδικών απέναντι στους σχολικούς ηγέτες, αν κατανοούν την συμπερίληψη και πως την εφαρμόζουν.

Ακόμη, επειδή η συμπεριληπτική κουλτούρα αφορά και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η έρευνα θα προσέφερε σημαντικές πληροφορίες αν θα μπορούσε να εντάξει τις αντιλήψεις των λειτουργών μέσης εκπαίδευσης για την συμπερίληψη. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες στη μαθησιακή διαδικασία είναι ένα σημείο που δημιουργεί εντάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον καταμερισμό ευθυνών μεταξύ τους. Αυτό δεν ενισχύει την ενιαία εκπαίδευση με κοινούς στόχους και οράματα.

Η εισαγωγή της συμπερίληψης είναι ένα πολυσήμαντο ζήτημα που έχει αρκετά βήματα να κάνει μέχρι να εδραιωθεί και να μετασχηματίσει το ελληνικό παραδοσιακό σχολείο. Οι σχολικοί ηγέτες πέρα από τα κατάλληλα εφόδια που χρειάζονται (κατάρτιση, πόρους, υλικοτεχνική υποδομή) θα πρέπει να αναπτύξουν ένα οργανωμένο πλαίσιο δράσης. Αυτό το πλαίσιο εκτός της διοικητικής και οργανωτικής ικανότητας θα πρέπει συμπεριλαμβάνει τη συμμετοχή και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγλόφωνη βιβλιογραφία

- Adams, J.S. (1965). *Inequity in social exchange*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (2), 267-299. New York: Academic Press.
- Ainscow, M. (1998). *Exploring links between special needs and school improvement*. *Support for Learning*, 13(2), 70–75.
- Ainscow, M, Booth, T & Dyson, A (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). *Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership*. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. Ανακτήθηκε από: <https://dx.doi.org/10.1080/13603110802504903>.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Alger, G. (2008). *Transformational leadership practices of teacher leaders*. *Academic Leadership: The Online Journal*, 6 (2), 19.
- Alahbabi, A. (2009). *K – 12 Special and general education teachers' attitudes toward the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE)*. *International Journal of Special Education*, 24(2), 42-54.
- Argyris, C. (1957). *Personality and organization*. New York: Harper
- Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). *Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals*. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355–369.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Yung, D. I. (1999). *Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). *Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school*. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293.

Avramidis, E. & Kalyva, E., (2007). *The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion*. European Journal of Special Needs Education, 22(4), 367-389.

Barth, R. (1990). *Improving Schools From Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Baker, E. T., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (1994). *The effects of inclusion on learning*. Educational Leadership, 52(4), 33-35.

Batsiou, Sophia & Bebetos, Evangelos & Panteli, P. & Antoniou, Panagiotis. (2006). *Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. International Journal of Inclusive Education. 12. 201-219. 10.1080/13603110600855739.

Bendova, P., Cechackova, M. & Sadkova, L.(2014). *Inclusive Education of Pre-school Children with Special Educational Needs in Kindergartens*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 112, 1014 – 1021.

Billingsley, B. S. (2012). *Inclusive school reform: Distributed leadership through the phases of change*. In J. B. Crockett, B. S. Billingsley, & M. L. Boscardin (Eds.), *Handbook of leadership and administration for special education* (pp. 170-190). New York: Taylor & Francis.

Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. New York: Routledge.

Black, W.R., & Simon, M.D. (2014). *Leadership for All Students: Planning for More Inclusive School Practices*. International Journal of Educational Leadership Preparation, 9(2), 153-172.

Blake, R. and Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Houston: Gulf Publishing Co.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Bossaert, G., Boer, A. A. de, Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). *Social participation of students with special educational needs in different educational systems*. Irish Educational Studies, 34(1), 43–54.

Boyle, M. J. & Hernandez, C. M. (2016). *An Investigation of the Attitudes of Catholic School Principals towards the Inclusion of Students with Disabilities*. Journal of Catholic Education, 20 (1), 190 – 219.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. & Scheer, S. (1999). *A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion*. International Journal of Disability, Development and Education, 46 (2), 143-156.

Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). *Moving toward inclusive practices*. Remedial & Special Education, 25(2), 104-116.

Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.

Bush, T., & Glover, D. (2003). *Leadership Development: A Literature Review*. Nottingham: National College for School Leadership.

Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development*. Los Angeles: Sage.

Campo, C. (1993). *Collaborative school cultures: How principals make a difference*. School Organization, 13(2), 119-127.

Cardona, C. M. (2009) *Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain*. Journal of the International Association of Special Education, 10 (1), 33-41.

Cassimos, D. C., Polychronopoulou, S. A., Tripsianis, G. I. & Syriopoulou-Delli, C. K. (2013). *Views and attitudes of teachers on the educational integration of students with autism spectrum disorders*. Developmental Neurorehabilitation, 18(4), 241-251.

Castro, V. (2007). *The effects of co-teaching on academic achievement of K-2 students with and without disabilities in inclusive and non-inclusive classrooms*. Retrieved from <http://fordham.bepress.com/dissertations/AAI3255067/>

Chhabra, S., Bose, K. & Chadha, N. (2018). *Early Childhood Educators' Perspectives and Practices About Inclusion of Children With Special Needs in Botswana*. Journal of Research in Childhood Education, 32 (2), 234 – 249.

Clayton, M. & Forton, M. (2001). *Classroom Spaces That Work*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.

Clough, P., & Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. Slough: NFER.

Cogner, J. & Kanungo, R. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12, 637-647.

Cologon, K. (2013). *Inclusion in education towards equality for students with disability*. Children and Families Research Centre Institute of Early Childhood. Australia: Macquarie University.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. London: Sage Publications.

Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative and mixed methods approach*. London: Sage.

Crockett, J.B., Becker, M.K., & Quinn, D. (2009). *Reviewing the Knowledge Base of Special Education Leadership and Administration from 1970-2009*. *Journal of Special Education Leadership*, 22, 55-67.

Crow, L. (1992). *Renewing the social model of disability*. University of Leeds.

D'Alonzo, B. J., Giordano, G. & Vanleeuwen, D. M., (1997). *Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion*. *Preventing School Failure*, 42(1), 4-11.

Day, Christopher. (2003). *Successful leadership in the twenty-first century*. *Effective Leadership for School Improvement*. 157-179.

Denison, D. R. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness*. John Wiley & Sons. <http://psycnet.apa.org/record/1990-97246-000>

Dewsbury, G., Clarke, K., Randall, D., Rouncefield, M., & Sommerville, I. (2004). The anti-social model of disability. *Disability & Society*, 19(2), 145–158.

Donghua, G. (2009). *Teachers' attitudes toward kindergarten inclusion in China* (Doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.

Eiserman, W. D., Shisler, L. & Healey, S. (1995). *A Community Assessment of Preschool Providers' Attitudes Toward Inclusion*. *Journal of Early Intervention*, 19 (2), 149 – 167.

Elhoweris H. & Alsheikh N. (2004). *Teachers' Attitudes Toward Inclusion*. Paper presented at the New York State Federation of the Council for Exceptional Children

Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Effective Educational Management*. Patras: Hellenic Open University

Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B. (2010). *Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations*. *International Journal of Special Education*, 25 (2), 89-99.

Hughes, B., & Paterson, K. (1997). The Social Model of Disability and the Disappearing Body: Towards a sociology of impairment. *Disability & Society*, 12(3), 325–340.

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F.(2007). *Inclusion and achievement in mainstream schools*. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131–145.

Feiman-Nemser, S., &Floden, R.E. (1986). *The cultures of teaching*. In Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York.

Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Forlin, C. (1995). *Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia*. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179–185.

French, S (1993) *Disability, impairment or something in between, in John Swain et al (eds.) Disabling Barriers, Enabling Environments*. London: Page, 17-25.

Friend, M. &Bursuck, W. (1999). *Including students with special needs: A practical guide for classrooms teachers*. Boston: Ally & Bacon, Inc.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C.(2010). *Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education*. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27.

Friesen, J., Hickey, R., & Krauth, B. (2010). *Disabled peers and academic achievement*. *Education Finance and Policy*, 5(3), 317–348.

Fullan, M. & Hargreaves, M. (1992) *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press in association with the Ontario Public Schools Teachers' Federation.

Fullan, M. & Hargreaves, M. (1995) *Understanding teacher development*. London: Cassell.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School...* New York: Teachers' College Press

Galaterou, J. & Antoniou, A. (2017). *Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters*. International journal of special education. 32(4).

Gandhi, A. G. (2007). *Context Matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities*. International Journal of Disability, Development and Education, 54(1), 91–112.

Gately, S. E., Gately, F. J. (2001). *Teaching exceptional children*, vol.33, no.4, pp. 40-47.

Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V.(2012). *Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of School*. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 25(6), 531–541.

Gibb, C. A. (1954). *Handbook of social psychology*. Cambridge Mass: Addison Wesley.

Glazzard, J. (2011). *Perceptions of the Barriers to Effective Inclusion in One Primary School: Voices of Teachers and Teaching Assistants*. Support For Learning, 26(2), 56-63.

Graham, L. J., & Spandagou, I. (2011). *From vision to reality: views of primary school principals on inclusive education in New South Wales, Australia*. Disability & Society, 26 (2), 223-237

Greenleaf, R. (1970). *The servant as leader*. Newton Center, MA: Robert K. Greenleaf Center.

Greenwood, M., & French, R. (2000). *Inclusion into regular physical education classes: Background and economic impact*. The Physical Educator, 57, 209-215.

Griffiths, J. D. (2011). *Promoting Inclusion in Urban Contexts: Elementary Principal Leadership* (Thesis, University of Toronto). Ανακτήθηκε από: <https://search-proquest-com.proxy.eap.gr/education1/docview/919715363>

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.

Goleman, D. (2000). *Leadership that gets results*. Harvard Business Review, March/April, pp. 78-88.

Goodson, I. (1988). Subjects for study: aspects of a social history of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 15 (4).

Gous, J. G., Eloff, I., & Moen, M. C. (2010). *How inclusive education is understood by principals of independent schools*. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (5), 535-552. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802024>.

Gunter, H. M. & Rayner, S. (2007). *Remodeling Head teachers in England: Is It the End of Educational Leadership?* *International Electronic Journal for Leadership in Learning* 11 (2007).

Hallinger, P. (2005). *Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away*. *Leadership and Policy in Schools*, 4 (3), 211-239.

Hallinger, P. & Heck, R.H. (1996). *The principals' role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995*. In: K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A.

Hallinger, P. & Heck, R. (1998). *Reassessing the principals' role in school effectiveness: A review of the empirical research, 1980-1995*. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 32(1), pp. 5- 44.

Hanna, P. (2012). *Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: a research note*. *Qualitative Research*, 12(2), pp. 239-242.

Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2002). *Inferring program effects for special populations: Does Special Education raise achievement for students with Disabilities?* *Review of Economics and Statistics*, 84(4), 584–599.

Hargreaves, A. (1982). *Resistance and Relative Autonomy Theories: Problems of Distortion and Incoherence in Recent Marxist Analyses of Education*. *British Journal of Sociology of Education*, 3(2), 107-126

Hargreaves, A. (1986). *Two cultures of schooling*. New York: Falmer Press
Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London and New York: Cassell and Teachers College Press.

Hargreaves, D. (1995). *School Culture, School Effectiveness and School Improvement*. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1) , 23-46

Hargreaves, A. and Dawe, R. (1990) *Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching*. Teaching and Teacher Education, vol. 6, no. 3, pp. 227–241.

Harris, A. (2005). *Leading from the chalk-face: an overview of school leadership*. Leadership, 1(1), 73-87.

Hart (Eds.), *International handbook of Educational Leadership and Administration*, Part 2 (pp. 723-783). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Hegarty, S. (1991). *Toward an agenda for research in special education*. European Journal of Special Needs Education, 6(2), 87-99.

Hoppey, D., &McLeskey, J. (2013). *A case study of principal leadership in an effective inclusive school*. The Journal of Special Education, 46(4), 245-256.

Hoy, W. &Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw-Hill.

Hoy, W. &Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. (9th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.

Hsieh, W. Y. & Hsieh, C. M. (2012). *Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education*. Early Child Development and Care, 182 (9), 1167-1184.

Humphrey, R. (1994). Thoughts on disability arts. *Disability Arts*.

Hwang, Y. & Evans, D. (2011). *Attitudes Towards Inclusion: Gaps between Belief and Practice*. International Journal of Special Education, 26 (1), 136 – 146.

Inger, M. (1993). *Teacher Collaboration in Secondary Schools*. Center Focus, 2, 1-7

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). *The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers*. Educational Research, 49(4), 365–382.

Kalyva, E., Georgiadi, M. &Tsakiris, V. (2007). *Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion*. European journal of special needs education, 22(3), 295-305.

Kalyva, E., Gojkovic, D. &Tsakiris, V., (2007). *Serbian teachers' attitudes towards inclusion*. International Journal of Special Education, 22(3), 31-36.

Katz, J. (2012). *Teaching to diversity: The three-block model of universal design for learning*. Winnipeg, MB: Portage & Main Press.

Kearney, A. C. (2009). *Barriers to school inclusion. An investigation into the exclusion of disabled students from and within New Zealand Schools*. Massey University: New Zealand.

Keefe, E. & Moore, V. (2004). *The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us*. American Secondary Education, 32(3), 77-88.

Kochhar, C., West, L., & Taymans, J. (2000). *Successful Inclusion: Strategies for a Shared Responsibility*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Merrill Education Publishers.

Koontz, H., & O' Donell, C. (1984,1980,1983). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια Συστημική και Ενδεχομενική Ανάλυση των Διοικητικών Λειτουργιών*, Τόμος Α', Β' Γ', (μετ. Χρήστος Βαρδάκος), Αθήνα: Παπαζήσης.

Kourea, L. & Phtiaka, E.(2003). *Students without special needs attitudes towards their peers with special needs, integrated in the mainstream school*. Nea Paideia, 107, 133 – 146

Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, E. (2008). *SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance*. European Journal of Special Needs Education, 23(4), 413 – 421

Kugelmas, J., & Ainscow, M. (2004). *Leadership for inclusion: a comparison of international practices*. Journal of Research in Special Educational Needs, 4(3), 133-141.
Ανακτήθηκε από: <https://onlinelibrary.wiley.com.proxy.eap.gr/doi/10.1111/j.1471-3802.2004.00028.x/full>

Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L.(2010). *The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools*. Journal of Educational Administration, 48 (2), 218-240.

Lancaster, J., & Bain, A. (2007). *The Design of Inclusive Education Courses and the Selfefficacy of Preservice Teacher Education Students*. International Journal Of Disability, Development & Education, 54 (2), 245-256

Leithwood, K. (1994). *Leadership for school restructuring*. Educational Administration Quarterly, 30 (4), 498-518.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins D. (2006a). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins D. (2006b). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

Leithwood, K., & Duke, D. (1999). *A century's quest to understand school leadership*. Handbook of research on educational administration, 2, 45-72.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. School Leadership and Management, 28(1), 27-42.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). *Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teacher, and their classroom practices*. School Effectiveness and School Improvement, 17(2), 201-227

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Students Success, Temple University, available at www.cepa.gse.rutgers.edu/whatweknow.pdf

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2005). *What do we already know about educational leadership?* In W. A. Firestone and C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership*. (pp. 12-27) New York, NY: Teachers College Press

Leithwood, K., Tomlinson, D. and Genge, M. (1996). *Transformational school leadership*'. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp.785-840). New York: Springer Science & Business Media.

Leo, E., & Barton, L.(2006). *Inclusion, diversity and leadership: Perspectives, possibilities and contradictions*. Educational Management Administration & Leadership, 34(2), 167-18
ανακτήθηκε:<https://journals.sagepub.com.proxy.eap.gr/doi/pdf/10.1177/1741143206062489>

Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). *Teacher attitudes toward mainstreaming: a crosscultural study in six nations*. European Journal of Special Needs Education, 9, 1–15.

Lieberman, A. (1992). *School/ University collaboration: A view from the inside*. Phi Delta Kappan, 74, (2), 147-156.

Lifshitz, H., Glaubman, R. & Issawi, R.(2004). *Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers*. European Journal of Special Needs Education, 19(2), 171-190

Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Lundqvist, J., Allodi Westling, M. & Siljehag, E.(2015). *Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs*. European Journal of Special Needs Education, 31 (1), 124 – 139.

Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: an equality of condition perspective. Theory and Research in Education, 3(2), 131-164.
<http://dx.doi.org/10.1177/1477878505053298>

Mac Gilchrist B, Myers K. & Reed J.(2004). *The Intelligent School*. London: Sage

Marzano, R., Waters, T., and McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (μτφ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Πεδίο.

Mavropalias, Anastasiou (2017). *What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching*. Teaching and Teacher Education, 60, 224-233

Mayrowetz, D., & Weinstein, C. (1999). *Sources of leadership for inclusive education: Creating schools for all children*. Educational Administration Quarterly, 35(3), 423-449

Mc Glynn, C., & London, T.(2013). *Leadership for inclusion: conceptualizing and enacting inclusion in integrated schools in a troubled society*. Research Papers in Education, 28(2), 155-175. Ανακτήθηκε από: <https://www-trandfonline-com.proxy.eap.gr/doi/full/10.1080/02671522.2011.600458>

Mc Laughlin, W., & Talbert, J.(2010). *Professional learning communities: Building blocks for school culture and student learning*. United Kingdom.

McLeskey, J., Waldron, N. L., & Redd, L. (2014). *A Case Study of a Highly Effective, Inclusive Elementary School*. The Journal of Special Education, 48 (1), 59-70.

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2015). *Effective leadership makes schools truly inclusive*. Kappanmagazine, 96(5), 68-73. Ανακτήθηκε από:

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0031721715569474>

Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία* (μτφ. Ε. Γιαννακοπούλου, επιμ. Ε. Γιαννακοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2005).

Messiou, K. (2017). *Understanding marginalization through dialogue: a strategy for promoting the inclusion of all students in schools*. Educational Review. Ανακτήθηκε από: <https://www-tandfonline-com.proxy.eap.gr/doi/full/10.1080/00131911.2017.1410103>.

Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence based teaching strategies*. Routledge

Mohmaed, A. H. H., (2011). *Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self – efficacy*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 29, 976 – 985.

Morris, J. (1991) *Pride Against Prejudice*, Women's Press, London.

Myers, E., & Murphy, J. (1995). *Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control in schools*. Journal of Educational Administration, 33, 14- 37.

National Policy Board for Educational Administration/ NPBEA. (2011, November). *Educational leadership program recognition standards: 2011 ELCC building level*.

Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school*. A study of organizational cultures. London: Cassell.

Nias, J. (1998). *Why Teachers need their Colleagues: A Developmental Perspective*.

Negis-Isik, A., & Gursel, M.(2013). *Organizational Culture in a Successful Primary School: An Ethnographic Case Study*. Educational Sciences: Theory and Practice, 13 (1), 221-228.

Norwich, B. (2000). *Inclusion in Education. From Concepts, Values and Critique to Practice*. In Daniels, H. (Ed.) *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* London and New York: Falmer Press

Norwich, B. (2002). *Education, Inclusion and Individual Differences: Recognising and Resolving Dilemmas*. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482-502.

Oliver, M. (1990). *Politics of disablement*. Macmillan International Higher Education.

Oliver, M. (1996a). *Understanding disability: From theory to practice*. Macmillan International Higher Education.

Oliver, M. (1996b). *Understanding disability: From theory to practice*. St Martin's Press.

Oliver, Mike. (2004). *The social model in action: If I had a hammer. Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*.

Omar Gomez, M., Marcoulides, G. A., & Heck, R. H. (2012). *Examining culture and performance at different middle school level structures*. *International Journal of Educational Management*, 26 (2), 205-222.

Padeliadou, S., & Lampropoulou, V. (1997). *Attitudes of special and regular education teachers towards school integration*. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173–183.

Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). *Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education*. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053.

Park, M., & Chitiyo, M. (2011). *An examination of teacher attitudes towards children with autism: An Examination of Teacher Attitudes towards Children with Autism*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70–78.

Park, M., Chitiyo, M., & Choi, Y. S. (2010). *Examining pre-service teachers' attitudes towards children with autism in the USA*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 107–114.

Parker, J. P. & Begnaud, L.G. (2004). *Developing creative leadership*. Portsmouth, NH: Teacher Ideas Press.

Pashiardis, G. (2000). *School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers*. *International Journal of Educational Management*, 14 (5), 224-237.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications

Pazey, B., Cole, H., & Garcia, S. B. (2012). *A framework for an inclusive model of social justice leadership preparation: Equity-oriented leadership for students with disabilities*. In C. Boske & S. Diem (Eds.). *Global leadership for social justice: Taking it from the field to practice* (pp. 193-216). Cambridge, MA: Emerald.

Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). *Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education*. *Educational Review*, 53(2), 125–135.

Pepper, K. (2010). *Effective principals skillful balance leadership styles to facilitate student success: A focus for the reauthorization of ESEA*. *Planning and Changing*, 41(1/2), 42-56.

Pepper, K., & Thomas, L. H. (2002). *Making a change: The effects of the leadership role on school climate*. *Learning Environments Research*, 5 (2), 155-166.

Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). *How leaders influence the culture of schools*. *Educational leadership*, 56, 28-31.

Phtiaka, H., Michaelidou, A., Tsouris, C. and Vlami, E. 2005. *The implementation of the educational legislation 113(I)/99 in Cyprus schools. Phase A—pre-primary and primary education*. Report presented to the Minister of Education and Culture, 16 January 2006. Nicosia: University of Cyprus and Paedagogical Institute. (in Greek)

Polychroniou, P. (2008). *Transformational leadership and Work Motivation in Modern Organizations: A critical analysis*. *Advances in Management*, 1 (3), 9-12.

Praisner, C. L. (2003). *Attitudes of Elementary School Principals toward the Inclusion of Students with Disabilities*. *Exceptional Children*, 69(2), 135.

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2017). *Inclusion: Dimensions of inclusion in education*. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). *Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey*. *European Journal of Special Needs Education*, 25, (1), 59-75.

Raven, B. H. & French, J. (1959): *The bases of social power*. In D. Cartwright(Ed.)

Rayner, S.(2007). *Managing Special and Inclusive Education*. London: Sage Publications Ltd.

Reynolds, M.C., Zetlin, A.G., Wang, M.C. (1993). *20/20 Analysis: Taking a close look at the margins*. *Exceptional Children*, 59(4), pp. 294-300.

Riehl, C. J. (2000). *The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration*. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81. Ανακτήθηκε από: <https://search-proquest-com.proxy.eap.gr/education1/docview/214115126>

Ritchie, J. and Lewis, J. (Eds.) (2014). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. Trowbridge, Wiltshire: SAGE Publications.

Robins S.P., (1993), *Organizational Behavior*, Englewood Cliffs, NJ ,Prentice-Hall International.

Rosenholtz, S. (1989). *Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction Programs*. *Elementary School Journal*, 89(4), 421-439

Ross, J. A., & Berger, M. J. (2009). *Equity and leadership: research-based strategies for school leaders*. *School Leadership & Management*, 29 (5), 463-476. Ανακτήθηκε από: <https://www-tandfonline-com.proxy.eap.gr/doi/full/10.1080/13632430903152310>.

Salisbury, C. L. (2006). *Principals' Perspectives on Inclusive Elementary Schools*. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(1), 70-82. Ανακτήθηκε από: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2511/rpsd.31.1.70>.

Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Schein, E. H. (1988). *Organizational Culture: What it is and How to Change it*. In *Human resource management in international firms* (pp. 56-82). Palgrave Macmillan, London

Schein E.H. (1990) *Organizational Culture*. *American Psychologist*, 43, 109-119.

Seltzer, M. (2011). *The roundabout of special education leadership*. *International Journal of Humanities and Social Science*. 1(15), 120-139.

Sergiovanni, T. (1984). *Leadership and Excellence in Schooling*. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13

Sergiovanni, T.J. (1995). *The head teachership: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

Sergiovanni, T.J. (2005). *Perspectives on school leadership: taking another look*. Paper presented at Australian Council for Educational Research and VASSP members, at An Afternoon with Tom Sergiovanni in Melbourne.

Sergiovanni, T. (2007). *Rethinking leadership: a collection of articles*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2002). *Supervision: A Redefinition* (7th edition). Singapore: McGraw-Hill.

Shakespeare, T., & Watson, N. (1997). Defending the social model. *Disability & Society*, 12(2), 293-300.

Schulze, R. J. (2014). *School principal leadership and special education knowledge*. Doctoral dissertation, University of Massachusetts, Amherst

Schwab, S. (2015). *Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria*. *Research in Developmental Disabilities*, 43(44), 72–79.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2004). *Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995*. In D., Mitchell, (ed.). *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, (pp. 379-400). New York: Routledge Falmer.

Sharma, U. (2012). *Changing Pre-Service Teachers' Beliefs to Teach in Inclusive Classrooms in Victoria, Australia*. *Australian Journal Of Teacher Education*, 37 (10), 53-66.

Sharpe, M.N., Johnson, D.R. (2001). *A 20/20 analysis of postsecondary support characteristics*. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, pp. 169-177.

Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sileo, M.J. & Van Garderen, D. (2010). *Creating Optimal Opportunities to Learn Mathematics. Blending Co-Teaching Structures with Research Based Practices*. *Teaching Exceptional Children*, 42(3), pp. 14-21.

Sirlopú, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Ordóñez, G., Millar, A., ... De Tezanos-Pinto, P. (2008). *Promoting positive attitudes toward people with Down syndrome*:

The benefit of school inclusion programs. Journal of Applied Social Psychology, 38(11), 2710–2736.

Smircich, L. (1983). *Concepts of culture and organizational analysis.* Administrative science quarterly, 339-358.

Snowden, P. E. και Gordon, R. A. (1998). *School Leadership & Administration. Important concepts, Case studies & Simulations.* New York: McGraw-Hill.

Southworth, G. (2002). *Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence.* School Leadership and Management, 22, 73-92.

Spillane, J., Camburn, E., & Stitzel- Pareja, A.(2007). *Taking a distributed perspective to the school principal's workday.* Leadership and Policy in Schools, 6 (1), 103- 125.

Stemberger, T. & Kiswarday, V. R. (2017). *Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers.* European Journal of Special Needs Education, 33 (1), 47 – 58.

Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools.* Buckingham: Open University Press.

Tilstone, C. (2004). *Πρακτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες.* Σε Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: τόμος Α΄ Θεωρία (σ.193-205). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Tsakiridou H. & Polyzopoulou, K.(2014). *Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs.* American Journal of Educational Research, 2(4), 208-218. doi: 10.12691/education-2-4-6.

Trichas, P., C., & Avdimiotis, S. (2020). *Leadership styles in special education.* Journal of Contemporary Education Theory & Research, Vol. 4, No. 1, pp.3-7

Tuohy, D., & Coghlan, D. (1997). *Development in Schools. A Systems Approach Based on Organizational Levels.* Sage Journals, 25(1), 65 -77.

UNESCO. (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την ειδική αγωγή.* Παγκόσμια Διάσκεψη για την ειδική αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education.* Paris: UNESCO.

UPIAS, (1976), *Fundamental Principles of Disability.* London: Union of the Physically Impaired Against Segregation.

Van Houtte, M. (2005). *Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research*. *School effectiveness and school improvement*, 16 (1), 71-89.

Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. (2007). *A model for preparing special and general education pre-service teachers for inclusive education*. *Journal of Teacher Education*, 58, 440-455.

Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2001). *High school teacher's attitudes toward inclusion*. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.

Voltz, D. L., & Collins, L. (2010). *Preparing special education administrators for inclusion in diverse, standards-based contexts: Beyond the Council for Exceptional Children and the Interstate School Leaders Licensure Consortium*. *Teacher Education and Special Education*, 33, (1), 70-82.

Vos, D., Van der Westhuizen, P. C., Mentz, P. J., & Ellis, S. M. (2012). *Educators and the quality of their work environment: an analysis of the organizational climate in primary schools*. *South African Journal of Education*, 32 (1), 56-68.

Waldman, D. A., Bass, B. M., & Yammarino, F.J. (1990). *Adding to contingent reward behavior the augmenting effect of charismatic leadership*. *Group & Organization Management*, 15(4), 381-394.

Waldron, N., & Cole, C. (2000). *The Indiana Inclusion Study Year 1 Final Report*. Retrieved from <http://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/00s/00/00-IIS-INS.pdf>

Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Wiley.

Wang, M.C., Oates, J., & Weishew, N. (1995). *Effective school responses to student diversity in inner-city schools: A coordinated approach*. *Education and Urban Society*, 27 (4), pp. 484-503.

Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people* (Vol. 7212). London: HMSO

Watkins, A. (ed.) 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key issues for policy and practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

Weller, L. G. (2012). *Principals' attitudes toward inclusion: Including students with autism in elementary classrooms (Unpublished Doctoral Thesis)*. Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania, USA.

WHO (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization.

Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J. and de Jong, R. (2005). *Evaluating Effective School Improvement: case studies of programmes in eight European countries and their contribution to the Effective School Improvement model*. School Effectiveness and School Improvement, 16 (4): 387-406

Wilkerson, S. E. (2012). *Assessing teacher attitude towards the inclusion of students with autism (Unpublished Doctoral Thesis)*. University of Louisville, Louisville, USA

Yamasaki, E. (1999). *Understanding managerial leadership as more than an oxymoron*. New Directions for Community Colleges, 1999 (105), 67-73.

Yeo, L. S., Chong, W. H., Neihart, M. F. & Huan, V. S. (2014). *Teachers' experience with inclusive education in Singapore*. Asia Pacific Journal of Education, 36 (1), 69 – 83.

Young, D. C. (2010). *The philosophy and policies of inclusion: An administrator's guide to action*. In A. Edmunds and R. Macmillan (Eds.), *Leadership for inclusion: A practical guide* (pp.53-63). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers

Yulk, G. (1994). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Yulk, G.(1999). *An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories*. Leadership Quarterly, 10, 285-305.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A., (2006). *Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education*. International Journal of Inclusive Education, 10(4-5).

Ελληνόφωνη βιβλιογραφία

Αβραμίδης, Η., Αντωνίου, Α.Σ., Γκαράνης, Α., Γουδήρας, Δ., Ευσταθίου, Μ., Δαραής, Κ., Ζυμβρακάκης, Ι., Καμπόλη, Γ., Κούκουτα, Α., Κουσουρέτα, Ν., Λιόντου, Γ., Μεσσαριτάκη, Β., Μπακοπούλου, Γ., Νάνου, Α., Πανέρα, Α.Ξ., Πατσίδου, Μ., Σούλης, Σ., Συμεωνίδου, Σ., Τσιπούρας, Σ., Φτιάκα, Ε., Χαριοπολίτου, Α., Σαρίδου, Χ. (2013). *Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Αγαλιώτης, Γ. (2002). *Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, 57-71.

Αγαλιώτης, Ι. (2013). Προϋποθέσεις και προοπτικές της επιτυχούς εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης μαθητών με ειδικές ανάγκες στο ελληνικό γενικό σχολείο. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 51, 15-19.

Αγγελίδης Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π., Νικολάου, Ε., & Κλεάνθους, Π. (2005). *Ο ρόλος της κατάρτισης των νηπιαγωγών στην προώθηση της ειδικής/συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα νηπιαγωγεία της Κύπρου*. Στο Αγγελίδης Π. (επιμ.) *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το περιθώριο στη Συμπερίληψη*. Λεμεσός: Κυπρόεπεια, σ. 49 – 53.

Αγγελίδης, Π., Χαραλάμπους, Κ., & Βρασίδης Χ. (2004). *Οι εκπαιδευτικοί ως παράγοντας περιθωριοποίησης στην πορεία προς τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση*. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 137, 107-119

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ – Γ. Παρίκος & Σία Ε.Ε.

Αλευριάδου, Α. & Σολωμονίδου Σ. (2016). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) ως προς τη Συνεκπαίδευση*.

Αλεξανδρή, Α., & Κουρκουτάς, Η. (2014). *Δημιουργικές μέθοδοι μάθησης για την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική σχολική τάξη*. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 65(3), 69-77.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνη.

Βαπορίδη, Ι., (2004). *Απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε κανονική τάξη*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού

Γεωργιάδου, Χ., Κεραμιτσόγλου, Δ., Λέκκας, Ι., Μουλάκη, Σ., Μπουτζιλούδη, Χ., & Σαρικά, Σ. (2011). *Ερευνητικό πρόγραμμα: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδασκαλείο Αλεξανδρούπολης «Θεόδωρος Κατσάνος» Αλεξανδρούπολη.

Γεωργίου, Μ., & Ηλιοφώτου-Μένον, Μ. (2006, Ιούνιος). *Διερευνώντας ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Μια εμπειρική έρευνα στη Μέση Εκπαίδευση*. Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών, Σχολικό Κλίμα και Αποτελεσματικότητα (σσ. 423-436). Κύπρος.

Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). "Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα", στο Καψάλης Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, 243-276, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γκιζέλη, Β. (2008). *Σχολικός χώρος: ένα ιδιόρρυθμο πεδίο πεδίο έρευνας*. Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο, (Εισηγήσεις διημερίδων, Αθήνα 20-21 Μαρτίου & Θεσσαλονίκη 17-18 Απριλίου 2008), 77-87.

Γκόλια, Α. Κ., Τσιώλη, Σ., Μπελιάς, Α., & Κουστέλιος, Α. (2013). *Οργανωσιακή Κουλτούρα και Ηγεσία στην Εκπαίδευση*. Επιστήμες Αγωγής (1-2), 15-31

Γκούφα, Α., Γούναρη, Μ. Ε., Λογαράς, Δ., Μπαρμπαλιά, Ε., Νικολαΐδης, Ε., Παναός, Α., Παπαχριστόπουλος, Ν., Σκορδίλης, Α., Σούλης, Σ. Γ., Χατζηπέτρου, Α. & Χριστοφή, Μ. (2014). *ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ*,

ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥ, Τεύχος 1. Έκδοση: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α), Ιανουάριος 2014.

Γουδήρας, Δ. (2013). *Η ενιαία εκπαίδευση*. Σε Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου – Ηλιάδου, Α. Γκαράνης & Α. Χαριοπολίτου (Επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική: από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους* (σ. 21-39). Θεσσαλονίκη: Γράφημα

Δελλασούδας, Λ. (2005). *Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Άτραπος

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Αρ.230/38/10.9.81, άρθρο 1.5.

Ε.Σ.Α.με.Α. (2009). *Εθνικό Πρόγραμμα Δημόσιων Πολιτικών για την Αναπηρία*. Ετήσια Έκθεση, Στο πλαίσιο της 3 Δεκέμβρη Εθνικής Ημέρας Ατόμων με Αναπηρία

(Ν.2430/1996 άρθρο 2 παρ.2). Αθήνα, Δεκέμβριος 2009. Διαθέσιμο στο: <https://esamea.gr/component/cck/1917-etisia-ekthesi-tis-e-s-a-mea-gia-tin-idekembri-me-thema-i-protasi-tis-e-s-a-mea-gia-ena-ethniko-programmadimosion-politikon-gia-tin-anapiria?Itemid=223>.

- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαϊμάκης, Ι., & Κανδυλάκη, Α. (2005). *Δίκτυα κοινωνικής προστασίας: μορφές παρέμβασης σε ευπαθείς ομάδες και σε πολυπολιτισμικές κοινότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ζέρβα, Ζ., (2019). Η συμπερίληψη στο γενικό λύκειο: τάσεις και προκλήσεις. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. [Ahttps://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5799](https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5799)
- Ζμας, Α. (2007). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). *Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές*. Σε Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: τόμος Α΄ Θεωρία (σ.29-53). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004β). *Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι ετών*. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Σπαγδάνου, Η. (Επιμ.) (2004), Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές (σελ. 43-51). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. Δ. (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2002). *Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, 137-156
- Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση σχολικών μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Οικονομική βιβλιοθήκη.
- Ιορδανίδης, Γ.Δ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Ιωαννίδης, Β. (2006). *Εισαγωγή καινοτομιών στην Ειδική Αγωγή, Καινοτόμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – Εκπαίδευση για την υγεία και το περιβάλλον σε παιδιά και εφήβους με δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*(2η εκδ.). Αθήνα: Τόπος.

Καλογήρου, Ε. (2014). *Προς μια πιο Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα εμπόδια που προκύπτουν*. Νέος Παιδαγωγός, τ 4. σσ:225-230. Αθήνα: Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου, Α. (2008). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, 48-53

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κιούση, Σ. & Κοντάκος, Α., (2006). *Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Πρακτικά Συνεδρίου του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας – Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Θεσσαλονίκη.

Κομιανού, Κ. & Ντεροπούλου- Ντέρου Ε. (2012). *Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες*, στο Α. Ζώνιου -Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου, Κ. Παπαδοπούλου (επιμ.) *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*, Συλλογικός τόμος Β', εκδ. Πεδίο, Αθήνα. σ-35-53.

Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία: κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.

Κούλα, Π. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. (Διδακτορική

Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.

Κυθραιώτης Α & Δημητρίου Δ. & Αντωνίου Π. (2010). *Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου*. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2010-2011

Μαρκαντές, Ι. & Καρακατσάνη Δ. (2017). *Επιτυχείς εναλλακτικές προτάσεις για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης και της σχολικής διαρροής ή της πρώιμης εγκατάλειψης του σχολείου*. Ανακοίνωση στο 1ο πανελλήνιο Συνέδριο «Κοινωνία και σχολείο: μια σχέση υπό διαπραγμάτευση».

Ματσαγγούρας, (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσίκας, Δ., Ζαχαράκη, Χ., & Ζερβού, Κ. (2014). *Σύμπραξη Μαθητών Γενικής Εκπαίδευσης με μαθητές ειδικής αγωγής- Ένα παράδειγμα ψυχοκοινωνικής παρέμβασης για την καλλιέργεια ενός μοντέλου συνεκπαίδευσης*. Θέματα ειδικής αγωγής. 63 (1), 68-78.

Μπινιάρη, Α. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μποπότα, Ο. (2015). *Διαφοροποίηση των στάσεων των γονέων ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.

Νάνου, Α. (2013). *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Στο (Νάνου, Πατσίδου, Γκαράνης, Χαριοπολίτου Επιμ.) Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους . Θεσσαλονίκη. Εκδ. Γράφημα.

Νάνου, Α., Γαβριηλίδου, Κ., Ραπτοπούλου, Α. (2014). *Βελτιώνοντας τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στη γειτονιά. Μια πιλοτική έρευνα-δράση*. Θέματα Ειδικής Αγωγής, Φεβρουάριος-Απρίλιος 2014. Τεύχος 64.

Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (2012). *Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα*. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου – Ντέρου & Α. Βλάχου – Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική, Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σελ. 123 – 151). Αθήνα: Πεδίο.

Παναγιώτου, Μ., Τσιάνικα, Β. και Συμεωνίδου, Σ. (2012). *Η αναπηρία στην κοινωνία και στο σχολείο: Αντώνης Ρέλλας σκηνοθέτης - πολίτης με αναπηρία*.

Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β. (2000). *Έφηβοι και Νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με Ειδικές Ανάγκες και τη σχολική τους ένταξη*. 120-133.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ. & Υφαντή, Ε. (2013). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Εισήγηση στο τετραήμερο επιμορφωτικό Συνέδριο Αναζητώντας τις Δυναμικές του Σύγχρονου Σχολείου II, Καμένα Βούρλα.

Πασιαρδή, Γ., (2001) *Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή στην Ελληνική παιδεία και παγκοσμιοποίηση*, Πρακτικά Ι' Διεθνούς συνεδρίου, Ναύπλιο

Πασιαρδής, Γ. (2008). *Σχολική Κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή*.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων. Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και Ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα. Εκδοτικός Όμιλος Ιων.

Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ., (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Διεπιστημονική προσέγγιση*. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Παυλίδου, Α. Μ. (2019). *Η επίδραση ενός προγράμματος ψυχοκινητικής στις αντιλήψεις παιδιών σχετικά με την αναπηρία*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πέννα, Α. (2012). *Στάσεις δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η ετοιμότητά τους να εργαστούν σε σχολικές μονάδες με διαφορετικές μορφές συνεργατικής οργάνωσης*. Στο Ν. Τσαγκαρίδου, Κ. Μαύρου, Σ. Συμεωνίδου, Ε. Φτιάκα, Α. Συμεού, & Ι. Ηλία (Επιμ.), 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σελ. 329 – 340). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Πισιή - Πιερουλλή, Χ., (2015). *Κριτική Παρουσίαση Μοντέλου Κατανεμημένης Ηγεσίας, το οποίο Δύναται να Εφαρμοστεί σε Σχολική Μονάδα*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Βελτίωση και Ανάπτυξη Σχολικής Μονάδας 1(1), 33-39

Πολυζοπούλου, Κ. (2019). *Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: στατιστική ανάλυση των απόψεων και των στάσεων μαθητών, εκπαιδευτικών και φοιτητών σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο γενικής αγωγής*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2008). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης* (τόμ. Α'). Αθήνα: Ατραπός.

Πομάκη, Π. (2007). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης*. (Α.Π.Θ. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών).

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδιωτική

Ρέζ, Γ. (2005) *Η δημιουργία, η ανάπτυξη και η λειτουργία δικτύων και συμπράξεων για το άνοιγμα και την εν γένει ανταπόκριση ενός εκπαιδευτικού συστήματος στις σύγχρονες επιταγές*. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, (34), 43-48.

Σαϊτης, Χ. (1990). *Η συμβολή του Management στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Νέα Παιδεία, 54,70-93

Σαϊτης Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαϊτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ., (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*, Τέταρτη Έκδοση: Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. Τσιαμάση, Φ. Χατζή, Μ. (1997). *Ο διευθυντής του σχολείου: Manager-Ηγέτης ή Παραδοσιακός-Γραφειοκράτης*; Νέα Παιδεία, 83, 66-77.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης*. «Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους». Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στη πράξη*. Παιδαγωγική της ένταξης. Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Τεύχος 3, Έκδοση: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.

Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Ένα σχολείο για όλους: Άσκηση πολιτικής για την αναπηρία*. Στο: Νάνου, Α., Πατσίδου -Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης, Α., Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους, (σελ. 41-54), Θεσσαλονίκη: Γράφημα

Σταμέλος Γ.- Βασιλόπουλος Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση, Θεματολογία, Μεθοδολογία υλοποίησης, Επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Στασινός, Δ.(2001). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και Πρακτικές, Κράτος και Ιδιωτική Πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg

Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, Ε. (1999). *Το ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Κίνητρο, τ. 1, σσ.15-19.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τόλια, Κ. (2014). *Συγκριτική μελέτη για την εκπαιδευτική συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ευρώπη*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Τσιπούρας, Σ. (2013). *Η πορεία της ένταξης/ενσωμάτωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πραγματικότητα και προοπτική*. Σε Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου – Ηλιάδου, Α. Γκαράνης & Α. Χαριοπολίτου (Επιμ.), Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους (σ. 161-173). Θεσσαλονίκη: Γράφημα

Φρειδερίκου, Α., & Φολέρου-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον Βιβλία.

Χατζηπαναγιώτου, Π., (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Χριστοφίδου, Ε., (2012) *Διαχείριση Αλλαγής*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 12 Μαρτίου. www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi.../allages.../diachirisi_allagis.pdf

Νομοθεσία

Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ Α 199/2.10.2008. «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*».

Ν. 1566/1985 – ΦΕΚ Α 167/30.9.1985. «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*».

Ν.4547/2018 - ΦΕΚ 102/Α/12.6.2018 «*Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*»

Παράρτημα Α

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Επιστολή προς τον/την διευθυντή/διευθύντρια

Αγαπητή συναδέλφισσα/αγαπητέ συνάδελφε,

Σας ευχαριστώ πολύ που δεχθήκατε να λάβετε μέρος στη συνέντευξη που διενεργώ στα πλαίσια της έρευνάς μου για το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σας διαβεβαιώνω ότι τα στοιχεία σας θα παραμείνουν ανώνυμα και σας παρακαλώ να εκφράσετε ελεύθερα τις αντιλήψεις σας για το θέμα και να καταθέσετε την εμπειρία σας ώστε να συμβάλλετε στην ολοκλήρωση της ερευνητικής προσπάθειας. Ο τύπος της συνέντευξης θα είναι εκείνος της ημιδομημένης. Η διάρκειά της θα κυμανθεί γύρω στα 50 λεπτά. Με την άδειά σας, θα μαγνητοφωνηθεί για την καλύτερη επεξεργασία και ανάλυση του υλικού.

Ευχαριστώ και πάλι για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Φύλλο συνέντευξης

Προκαταρκτικές ερωτήσεις

Φύλο

_____ 1. Άντρας

_____ 2. Γυναίκα

Ηλικία

_____ 1. 29 ή λιγότερο

_____ 2. 30-39

_____ 3. 40-49

_____ 4. 50-59

_____ 5. 60 ή περισσότερα

Πόσο καιρό βρίσκεστε σε αυτό το σχολείο;

_____ 1. 0-4 χρόνια

_____ 2. 5-9 χρόνια

_____ 3. 10-14 χρόνια

_____ 4. 15-19 χρόνια

_____ 5. 20 ή περισσότερα

Πόσα χρόνια πείρα έχετε ως εκπαιδευτικός;

_____ 1. 0-4 χρόνια

_____ 2. 5-9 χρόνια

_____ 3. 10-14 χρόνια

_____ 4. 15-19 χρόνια

_____ 5. 20 ή περισσότερα

Ποιος είναι ο ανώτατος τίτλος σπουδών που κατέχετε;

- _____ 1. Bachelor of Arts/Πρώτο Πτυχίο Πανεπιστημίου
- _____ 2. Master's degree/Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών
- _____ 3. Doctorate/Διδακτορικό
- _____ 4. Άλλο (Παρακαλώ σημειώστε)_____

1^{ος} άξονας: Σχολικό κλίμα- Σχολική κουλτούρα

- 1. Ποιο είναι το όραμα σας για το σχολείο σας;
- 2. Ποια θεωρείτε ότι είναι η αποστολή του σχολείου σας;
- 3. 3α) Ποιες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης προσφέρετε στους εκπαιδευτικούς σε θέματα συνεργατικής μάθησης;
- 3β) Ποιες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης προσφέρετε στους εκπαιδευτικούς σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων;
- 3γ) Ποιες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης προσφέρετε στους εκπαιδευτικούς σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας;
- 3δ) Ποιες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης προσφέρετε στους εκπαιδευτικούς σε θέματα συνεργασία με γονείς;
- 4. Με ποιο τρόπο ενθαρρύνετε τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους νέες πρακτικές;
- 5. Σε ποια δίκτυα συνεργασίας (networking) και επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (professional learning communities) συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σας;
- 6. Γενικά ενθαρρύνετε τη συμμετοχή τους σε τέτοιες κοινότητες και δίκτυα; Πώς; Γιατί;
- 7. Ποιες μεθόδους/ πρακτικές και ποια μέσα διδασκαλίας ανταλλάσσουν οι εκπαιδευτικοί σας (μεταξύ τους ή σε σχετικές κοινότητες);
- 8. Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν απόψεις, εμπειρίες και προβληματισμούς;
- 9. Περιγράψτε μας το είδος των σχέσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ του

10. Υπάρχει ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών σε κλίκες; Μπορείτε να δώσετε μερικά παραδείγματα; Γιατί συμβαίνει αυτό;
11. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για την απόδοση των μαθητών;
12. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για την απόδοση του προσωπικού;
13. Πώς αντιλαμβάνεστε αυτό που θα λέγαμε «εξαιρετική» επίδοση ενός μαθητή;
14. Πώς αντιλαμβάνεστε αυτό που θα λέγαμε «εξαιρετική» επίδοση ενός εκπαιδευτικού;
15. Υπάρχουν μαθητές και εκπαιδευτικοί με εξαιρετικές επιδόσεις στο σχολείο σας; Δώστε παραδείγματα εκπαιδευτικών και μαθητών με εξαιρετικές επιδόσεις.
16. Πως ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στην τάξη;
17. Υπάρχει διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας έχοντας υπόψη τις ανάγκες και την προσωπικότητα του/της κάθε μαθητή/μαθήτριας; Μπορείτε να δώσετε μερικά παραδείγματα;
18. Εστιάζετε περισσότερο στις αδυναμίες ή στις ικανότητες και δυνατότητες του κάθε μαθητή; Γιατί;
19. Αναλαμβάνετε τον ρόλο του μεσολαβητή και διευκολύνετε τη λύση παρεξηγήσεων και διαφωνιών; Μπορείτε να δώσετε ορισμένα παραδείγματα;
20. Συνήθως μέσα σε πόσο χρονικό διάστημα από τη δημιουργία των παρεξηγήσεων συμβαίνει αυτό;
21. Ως σχολική μονάδα έχετε χωριστό προϋπολογισμό;
22. Όταν δεν καλύπτονται οι ανάγκες του σχολείου από τον προϋπολογισμό προσπαθείτε να βρείτε έξτρα πόρους και πως;
23. Πόσο ικανοποιητική θεωρείτε τη σχολική μονάδα που υπηρετείτε ως προς:
- Τις κτιριακές εγκαταστάσεις της
 - Τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό της
 - Την ασφάλεια που παρέχει
 - Την καθαριότητα και την αισθητική του κτιρίου
24. Α) Η σχολική σας μονάδα αξιολογείται σε επίπεδο:
- Σχολικής μονάδας
 - Ηγεσίας και διοίκησης

- Εκπαιδευτικού
- Μαθητή

Β) Ποια είναι η γνώμη σας για την αξιολόγηση;

Γ) Πώς γίνονται οι παραπάνω αξιολογήσεις;

25. Εφαρμόζεται στη σχολική σας μονάδα ο θεσμός της μεντορικής σχέσης (υποστήριξη νέου εκπαιδευτικού από εκπαιδευτικό με μεγαλύτερη προϋπηρεσία); Πως λειτουργεί στην πράξη (π.χ. πραγματοποιούνται συνδιδασκαλίες);

2^{ος} άξονας: Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα

1. Περιγράψτε μας τις σχέσεις σας με την κοινότητα και τους γονείς. Ενθαρρύνονται να λαμβάνουν μέρος σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο;

2. Πώς ενθαρρύνετε τις σχέσεις της κοινότητας και των γονιών με το σχολείο;

3. Προωθείτε (και με ποιους τρόπους) συνεργασίες με άλλους οργανισμούς, φορείς και επιχειρήσεις από την κοινότητα έτσι που να ικανοποιούνται διάφορες ανάγκες των μαθητών;

4. Ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για ανάπτυξη των σχέσεων γονιών, κοινότητας και σχολείου;

5. Υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας και πώς αυτή προωθείται;

3^{ος} άξονας: Ηγεσία

1. Υιοθετείτε πρακτικές και διαδικασίες (και ποιες) που προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικό-οικονομικής και πολιτισμικής καταβολής;

2. Σε ποιους τομείς επιτρέπετε στο εκπαιδευτικό προσωπικό να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων;

3. Σε ποιους τομείς επιτρέπετε στο εκπαιδευτικό προσωπικό να συμμετέχει στην επίλυση προβλημάτων;

4. Πως επιβραβεύετε τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών;

5. Ενθαρρύνετε την εισαγωγή καινοτομιών και σε ποιους τομείς;

6. Εκτός από το γραφείο σας που αλλού (εντός της σχολικής μονάδας) συχνάζετε κατά τη διάρκεια του ωραρίου σας και γιατί;

7. Προσπαθείτε να βελτιώσετε τις γνώσεις και τις δεξιότητες σας (και πως); (συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου μάθησης, σεμινάρια, μεταπτυχιακά κλπ)

4^{ος} άξονας: Συμπερίληψη

1. Τι σημαίνει για εσάς συμπερίληψη στο σχολείο; Πώς την κατανοείτε; Μπορείτε να δώσετε μερικά παραδείγματα;

2. Έχετε δουλέψει προσωπικά με μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Πως ήταν η εμπειρία σας;

3. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας απέναντι στην συμπερίληψη;

4. Παρέχεται η δυνατότητα συμπερίληψης στο σχολείο σας; Εάν ναι με ποιο τρόπο; Μπορείτε να δώσετε μερικά παραδείγματα;

ΜΟΝΟ ΕΦΟΣΟΝ ΑΠΑΝΤΗΘΟΥΝ ΟΙ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Ποια κίνητρα παρέχετε στους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη προγραμμάτων συμπερίληψης;

2. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής; Προσπαθείτε να ενισχύσετε αυτή τη συνεργασία; Πώς;

3. Παροτρύνετε τη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες από κοινού με τους άλλους μαθητές και πως;

4. Συνεργάζεστε με σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής; Ποιο είναι το πλαίσιο της συνεργασίας σας;

5. Συνεργάζεστε με άλλα στελέχη του κράτους ή της περιφέρειας για την ενίσχυση της σύγκλισης γενικής και ειδικής εκπαίδευσης;(π.χ. υπηρεσίες υγείας, ψυχικής υγείας, κοινωνικές υπηρεσίες). Ποιο είναι το πλαίσιο της συνεργασίας σας;

6. Έχετε λάβει ειδική εκπαίδευση ώστε να αντιμετωπίζετε τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες και άλλες δυσκολίες και ποια;

7. Γνωρίζετε τους νόμους που προστατεύουν τα δικαιώματα των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
8. Πώς προωθείτε την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων των παιδιών με συμμαθητές τους που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
9. Παροτρύνετε τη συνεργασία μεταξύ γονέων και γονέων με τέκνα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με ποιο τρόπο;
10. Περιγράψτε μας πως αξιοποιείτε τις νέες τεχνολογίες στα προγράμματα συμπερίληψης (πχ έχει γίνει ψηφιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων;). Είναι κάτι που το ενθαρρύνετε και πως;
11. Έχετε στη σχολική σας μονάδα ειδικότητες όπως κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, λογοθεραπευτή;

Απομαγνητοφωνημένο υλικό συνεντεύξεων

Διευθύντρια 10

Φύλο: Γυναίκα

Θέση εργασίας: Μόνιμη

Σ: Καλημέρα σας.

Δ10: Καλημέρα.

Σ: Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη. Αρχικά, σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;

Δ10:

_____ 1. 29 ή λιγότερο

_____ 2. 30-39

 X 3. 40-49

_____ 4. 50-59

_____ 5. 60 ή περισσότερα

Σ: Πόσο καιρό βρίσκεστε σε αυτό το σχολείο;

Δ10:

_____ 1. 0-4 χρόνια

 X 2. 5-9 χρόνια

_____ 3. 10-14 χρόνια

_____ 4. 15-19 χρόνια

_____ 5. 20 ή περισσότερα

Σ: Πόσα χρόνια πείρα έχετε ως εκπαιδευτικός;

Δ10:

_____ 1. 0-4 χρόνια

_____ 2. 5-9 χρόνια

X_____ 3. 10-14 χρόνια

_____ 4. 15-19 χρόνια

_____ 5. 20 ή περισσότερα

Σ: Ποιος είναι ο ανώτατος τίτλος σπουδών που κατέχετε;

Δ10:

_____ 1. Bachelor of Arts/Πρώτο Πτυχίο Πανεπιστημίου

X_____ 2. Master's degree/Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

_____ 3. Doctorate/Διδακτορικό

_____ 4. Άλλο (Παρακαλώ σημειώστε) _____

Σ: Ποιο είναι το όραμα σας για το σχολείο σας;

Δ10: Να είναι ένα σχολείο που να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών και να είναι ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία.

Σ: Ποια θεωρείτε ότι είναι η αποστολή του σχολείου σας;

Δ10: Να μπορέσει να προσφέρει στους μαθητές ένα υψηλό επίπεδο γνώσεων, να τους κοινωνικοποιήσει να τους αποδεχτεί και να τους προετοιμάσει για να ενταχθούν στην κοινωνία.

Σ: Ποιες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης προσφέρετε στους εκπαιδευτικούς σε θέματα συνεργατικής μάθησης;

Δ10: Δίνονται ευκαιρίες με τις συχνές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για ανταλλαγή απόψεων και προτροπή για συνεργασία των εκπαιδευτικών σε ομάδες.

Σ: Ποιες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης προσφέρετε στους εκπαιδευτικούς σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων;

Δ10: Συζήτηση όλων των θεμάτων και των προβλημάτων που υπάρχουν σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων και κατ' ιδίαν συζήτηση με εκπαιδευτικούς που μπορεί να έχουν συγκεκριμένα ζητήματα έτσι ώστε να επιλυθούν.

Σ: Ποιες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης προσφέρετε στους εκπαιδευτικούς σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

Δ10: Σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνεται έμφαση στην παροχή των διδακτικών μέσων, υπολογιστών ή οτιδήποτε άλλο χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί. Επίσης γίνεται ανταλλαγή απόψεων για το τι μπορούμε να κάνουμε μέσα στην τάξη σχετικά με διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Σ: Ποιες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης προσφέρετε στους εκπαιδευτικούς σε θέματα συνεργασία με γονείς;

Δ10: Επιδιώκεται η άμεση επίλυση των προβλημάτων με τους γονείς έτσι ώστε να μην διαιωνίζονται. Το σχολείο είναι ανοιχτό στην συνεργασία με τους γονείς και βρίσκεται και σε συνεχή επαφή με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και οποτεδήποτε προκύπτει πρόβλημα υπάρχει άμεση αντιμετώπιση.

Σ: *Με ποιο τρόπο ενθαρρύνετε τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους νέες πρακτικές;*

Δ10: Η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών γίνεται με την παρουσίαση νέων πρακτικών που ακολουθούνται στον χώρο της εκπαίδευσης και με την προτροπή μου για συμμετοχή σε σεμινάρια.

Σ: *Σε ποια δίκτυα συνεργασίας (networking) και επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (professional learning communities) συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σας;*

Δ10: Δίκτυα συνεργασίας που συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολλές ενδιαφέρουσες ιστοσελίδες όπως το e-twinning ,το ανοιχτό σχολείο, το Φωτόδεντρο. Επίσης γίνεται και προτροπή για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πανελλήνιο σχολικό δίκτυο και στο Webex.

Σ: *Γενικά ενθαρρύνετε τη συμμετοχή τους σε τέτοιες κοινότητες και δίκτυα; Πώς;*

Γιατί;

Δ10: Τους προτρέπω να συμμετέχουν σε τέτοια δίκτυα τα οποία πρώτα τα ελέγχω και εγώ η ίδια. Πιστεύω ότι αυτά τα δίκτυα ανοίγουν νέους ορίζοντες στην επικοινωνία του σχολείου με τον έξω κόσμο.

Σ: *Ποιες μεθόδους/ πρακτικές και ποια μέσα διδασκαλίας ανταλλάσσουν οι εκπαιδευτικοί σας μεταξύ τους;*

Δ10: Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ανταλλάσσουν μεταξύ τους εποπτικό υλικό. Ακόμα υπάρχει και στενή συνεργασία μεταξύ των τμημάτων της ίδιας τάξης όπου κάνουν κοινές δράσεις και συμμετέχουν από κοινού σε προγράμματα.

Σ: Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν απόψεις, εμπειρίες και προβληματισμούς;

Δ10: Ναι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν απόψεις εμπειρίες και προβληματισμούς τόσο μεταξύ τους όσο και μέσω του συλλόγου διδασκόντων.

Σ: Περιγράψτε μας το είδος των σχέσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους.

Δ10: Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έχουν γενικά καλές σχέσεις μεταξύ τους. Υπάρχει αλληλοκατανόηση και σεβασμός.

Σ: Υπάρχει ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών σε κλίκες; Μπορείτε να δώσετε μερικά παραδείγματα; Γιατί συμβαίνει αυτό;

Δ10: Υπάρχει ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς λόγω χαρακτήρα είναι λογικό κάποιον να ταιριάζουν περισσότερο με κάποιους άλλους, χωρίς ωστόσο αυτό να παίρνει τη μορφή κλίκας ,με την αρνητική χροιά που έχει αυτή η λέξη.

Σ: Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για την απόδοση των μαθητών;

Δ10: Η μεγαλύτερη προσδοκία μου είναι να μπορέσει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά να δώσει το καλύτερο των δυνατοτήτων του.

Σ: Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για την απόδοση του προσωπικού;

Δ10: Προσδοκώ από το προσωπικό να δίνει το 100% των δυνατοτήτων του και να βλέπει το σχολείο, όχι απλά σαν ένα χώρο δουλειάς, αλλά σαν ένα χώρο που μπορούνε και οι ίδιοι να αναπτυχθούν και να προοδεύσουν , σε συνεργασία με τους μαθητές.

Σ: Πώς αντιλαμβάνεστε αυτό που θα λέγαμε «εξαιρετική» επίδοση ενός μαθητή;

Δ10: Εξαιρετική επίδοση ενός μαθητή θεωρώ ότι είναι με βάση τις δυνατότητές του, γιατί δεν έχουνε όλοι τις ίδιες δυνατότητες, να μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα.

Σ: Πώς αντιλαμβάνεστε αυτό που θα λέγαμε «εξαιρετική» επίδοση ενός εκπαιδευτικού;

Δ10: Για έναν εκπαιδευτικό εξαιρετική επίδοση θα μπορούσε να είναι η αξιοποίηση των γνώσεων του σε τέτοιο βαθμό που να κάνει τους μαθητές να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους και να μαθαίνουνε ο καθένας με το δικό του ρυθμό και στο δικό του βαθμό. Επίσης θεωρώ σημαντικό για τον εκπαιδευτικό πέρα από τις υποχρεώσεις του στην τάξη να μπορεί να συνεργάζεται αρμονικά με όλους τους εκπαιδευτικούς και να μπορεί να ανταποκριθεί σε τυπικές υποχρεώσεις, όπως π.χ. μία εφημερία.

Σ: Υπάρχουν μαθητές και εκπαιδευτικοί με εξαιρετικές επιδόσεις στο σχολείο σας;

Δ10: Υπάρχουνε και μαθητές και εκπαιδευτικοί στο σχολείο που έχουν εξαιρετικές επιδόσεις. Συγκεκριμένα υπάρχουν μαθητές που έχουν συμμετάσχει στο μαθηματικό διαγωνισμό και έχουνε βραβευτεί. Καθώς επίσης υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε πολλά προγράμματα και μάλιστα δύο από αυτούς έχουνε βραβευτεί

Σ: Μπορείτε να δώσετε κάποια παραδείγματα τέτοιων περιπτώσεων;

Δ10: Συγκεκριμένα υπάρχουν μαθητές που έχουν συμμετάσχει στο μαθηματικό διαγωνισμό και έχουν βραβευτεί, καθώς επίσης υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε πολλά προγράμματα και μάλιστα δύο από αυτούς έχουν βραβευτεί.

Σ: Πως ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στην τάξη;

Δ10: Συστήνω στους εκπαιδευτικούς να ακούνε τους μαθητές, να τους δίνουν χρόνο και να καλλιεργούν το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ τους.

Σ: Υπάρχει διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας έχοντας υπόψη τις ανάγκες και την προσωπικότητα του/της κάθε μαθητή/μαθήτριας; Μπορείτε να δώσετε μερικά παραδείγματα;

Δ10: Υπάρχει διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας σε αρκετές περιπτώσεις. Κυρίως στις περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και σε περιπτώσεις μαθητών από ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, όπως οι Ρομά.

Σ: Εστιάζετε περισσότερο στις αδυναμίες ή στις ικανότητες και δυνατότητες του κάθε μαθητή και γιατί;

Δ10: Θα έλεγα πως εστιάζω και στα δύο, καθώς οι αδυναμίες πρέπει να συζητιούνται έτσι ώστε να βελτιώνονται και την ίδια στιγμή είναι σημαντικό να τονίζονται οι ικανότητες του μαθητή για να ενθαρρύνεται και να προσπαθεί περισσότερο.

Σ: Αναλαμβάνετε τον ρόλο του μεσολαβητή και διευκολύνετε τη λύση παρεξηγήσεων και διαφωνιών; Μπορείτε να δώσετε ορισμένα παραδείγματα;

Δ10: Λαμβάνω το ρόλο του μεσολαβητή. Ωστόσο δεν είναι κάτι που θα το κάνω αμέσως όταν υπάρχει ένα πρόβλημα, καθώς επιλέγω να αφήνω τον εκπαιδευτικό πρώτα να

προσπαθήσει να λύσει το πρόβλημα. Αν δω όμως ότι συνεχίζουν να υπάρχουν προβλήματα τότε επεμβαίνω και προσπαθώ να τα λύσω.

Σ: Συνήθως μέσα σε πόσο χρονικό διάστημα από τη δημιουργία των παρεξηγήσεων συμβαίνει αυτό;

Δ10: Γενικά επιλέγω να αφήνω κάποιο χρονικό διάστημα να λυθεί η παρεξήγηση και από τη μεριά του εκπαιδευτικού να δράσει μόνος του. Βέβαια πάντα εξαρτάται και τι πρόβλημα έχει δημιουργηθεί. Αν είναι κάτι πάρα πολύ σοβαρό τότε σίγουρα επεμβαίνω αμέσως.

Σ: Ως σχολική μονάδα έχετε χωριστό προϋπολογισμό;

Δ10: Όχι δεν υπάρχει χωριστός προϋπολογισμός. Το σχολείο κάθε τρεις μήνες παίρνει ότι προβλέπεται από το υπουργείο.

Σ: Όταν δεν καλύπτονται οι ανάγκες του σχολείου από τον προϋπολογισμό προσπαθείτε να βρείτε έξτρα πόρους και πως;

Δ10: Υπάρχουνε φορείς στους οποίους θα μπορούσαμε να προσφύγουμε όπως για παράδειγμα στο δήμο ή στο σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Ωστόσο λόγω της δύσκολης οικονομικής κατάστασης που υπάρχει στις μέρες μας κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό.

Σ: Πόσο ικανοποιητική θεωρείτε τη σχολική μονάδα που υπηρετείτε ως προς:

- *Τις κτιριακές εγκαταστάσεις της*

Δ10: Είναι αρκετά ικανοποιητικές. Θα μπορούσε να υπάρχει ακόμα μία αίθουσα που μας λείπει.

- *Τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό της*

Δ10: Από άποψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού έχει υπάρξει βελτίωση τα τελευταία χρόνια.

- *Την ασφάλεια που παρέχει*

Δ10: Θεωρώ ότι είμαστε αρκετά καλό επίπεδο.

- *Την καθαριότητα και την αισθητική του κτιρίου*

Δ10: Θεωρώ ότι είμαστε σε αρκετά καλό επίπεδο στο θέμα της καθαριότητας και της αισθητικής των κτιρίων.

Σ: *Η σχολική σας μονάδα αξιολογείται σε επίπεδο:*

- *Σχολικής μονάδας*

Δ10: Λοιπόν, η σχολική μονάδα αξιολογείται με την σχετική έκθεση που γίνεται στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς.

- *Ηγεσίας και διοίκησης*

Δ10: Σε επίπεδο ηγεσίας και διοίκησης δεν υπάρχει κάποια παραπάνω αξιολόγηση πέρα από τις κρίσεις των διευθυντών που γίνονται κάθε τέσσερα χρόνια.

- *Εκπαιδευτικού*

Δ10: Ακόμα δεν υπάρχει θεσμοθετημένη αξιολόγηση εκπαιδευτικών Προβλέπω όμως ότι θα εφαρμοστεί στο άμεσο μέλλον. Αυτό που γίνεται τώρα είναι η επιβράβευση στα θετικά του εκπαιδευτικού αλλά και η επίπληξη αν αυτό κριθεί αναγκαίο.

- *Μαθητή*

Δ10: Σχετικά με τους μαθητές υπάρχει η γνωστή διαδικασία που ακολουθείται εδώ και αρκετά χρόνια με τους ελέγχους προόδου και με την περιγραφική αξιολόγηση.

Σ: *Ποια είναι η γνώμη σας για την αξιολόγηση;*

Δ10: Η γνώμη μου που δεν είναι αρνητική για την αξιολόγηση καθώς όπως όλοι οι φορείς αξιολογούνται θεωρώ ότι και το σχολείο θα πρέπει να αξιολογείται και οι άνθρωποι που το

στελεχώνουν. Ωστόσο εδώ γίνεται μία μεγάλη συζήτηση σχετικά με το ποιοι αξιολογούν, με βάση ποια κριτήρια και σε τι αποσκοπεί όλο αυτό.

Σ: Εφαρμόζεται στη σχολική σας μονάδα ο θεσμός της μεντορικής σχέσης(υποστήριξη νέου εκπαιδευτικού από εκπαιδευτικό με μεγαλύτερη προϋπηρεσία); Πως λειτουργεί στην πράξη;

Δ10: Δεν μπορώ να πω ότι στο σχολείο ακολουθείται ο θεσμός της μεντορικής σχέσης καθώς οι εκπαιδευτικοί παρά το νεαρό της ηλικίας τους είναι αρκετά καταρτισμένοι, θα μπορούσα να πω σε μεγαλύτερο βαθμό από τους παλαιότερους. Ωστόσο γίνονται συνδιδασκαλίες τμημάτων της ίδιας τάξης σε μαθήματα όπως η κοινωνική και πολιτική αγωγή στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης.

Σ: Περιγράψτε μας τις σχέσεις σας με την κοινότητα και τους γονείς.

Δ10: Θα έλεγα πως το σχολείο μας έχει αρκετά καλές σχέσεις τόσο με τους γονείς όσο και με την κοινότητα. Προσπαθούμε πάντα να είναι διακριτά τα όρια.

Σ: Ενθαρρύνονται να λαμβάνουν μέρος σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο;

Δ10: Οι γονείς δεν μπορούν να λάβουν μέρος στις αποφάσεις του σχολείου γιατί αυτό γίνεται κυρίως από το Σύλλογο Διδασκόντων. Ωστόσο σε ζητήματα που μπορεί να έχουν να κάνουν με διοργανώσεις εκδηλώσεων, γιορτές, εκδρομές ή με ζητήματα χρηματοδότησης σίγουρα επιδιώκεται η επικοινωνία με τους γονείς και την κοινότητα.

Σ: Πώς ενθαρρύνετε τις σχέσεις της κοινότητας και των γονιών με το σχολείο;

Δ10: Όπως προείπα ενθαρρύνονται με από κοινού δραστηριότητες όπως η διοργάνωση εκδηλώσεων. Και εγώ προσωπικά η ίδια έχω καταστήσει σαφές στους γονείς ότι η πόρτα του γραφείου μου είναι πάντα ανοιχτή για οτιδήποτε προκύψει.

Σ: Προωθείτε και με ποιους τρόπους συνεργασίες με άλλους οργανισμούς, φορείς και επιχειρήσεις από την κοινότητα έτσι που να ικανοποιούνται διάφορες ανάγκες των μαθητών;

Δ10: Για να είμαι ειλικρινής δεν μπορώ να πω ότι προωθείται η συνεργασία με άλλους οργανισμούς. Μπορεί ίσως να γινόταν παλαιότερα παρ' όλα αυτά στις μέρες μας δεν είναι κάτι πολύ εύκολο να συμβεί.

Σ: Ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για ανάπτυξη των σχέσεων γονιών, κοινότητας και σχολείου;

Δ10: Προτρέπω τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς να υπάρχουν κοινές συναντήσεις και κοινές δράσεις

Σ: Υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας και πώς αυτή προωθείται;

Δ10: Θα έλεγα πως ναι υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας και προωθείται με όλα όσα έχω αναφέρει ήδη, με την καλή συνεργασία την καλή διάθεση, τις κοινές δραστηριότητες και τη συζήτηση των προβλημάτων του σχολείου.

Σ: Υιοθετείτε πρακτικές και διαδικασίες και ποιες που προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικό-οικονομικής και πολιτισμικής καταβολής;

Δ10: Θα έλεγα πως το σχολείο ακολουθούνται πρακτικές και διαδικασίες που προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών τόσο μέσα στην τάξη, όσο και σε όλες τις δραστηριότητες πέρα από τα μαθήματα.

Σ: Σε ποιους τομείς επιτρέπετε στο εκπαιδευτικό προσωπικό να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων;

Δ10: Το εκπαιδευτικό προσωπικό γενικά συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων. Θέλω πάντα να ακούω τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Εννοείται φυσικά για ζητήματα που έχουν να κάνουν με τους μαθητές, με τη διδασκαλία, με την οργάνωση εκδρομών, εφημεριών και προγραμμάτων.

Σ: Σε ποιους τομείς επιτρέπετε στο εκπαιδευτικό προσωπικό να συμμετέχει στην επίλυση προβλημάτων;

Δ10: Το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει στην επίλυση προβλημάτων. Ωστόσο εκ φύσεως δεν μπορεί να συμμετέχει σε πρακτικά και διοικητικά προβλήματα που μπορεί να εμφανιστούν, στα οποία ο διευθυντής σε συνεργασία με την Πρωτοβάθμια Διεύθυνση μπορεί να δώσει λύση.

Σ: Πώς επιβραβεύετε τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών;

Δ10: Γενικά επιβραβεύω τις επιτυχείς προσπάθειες των εκπαιδευτικών ενθαρρύνοντάς τους, λέγοντάς τους ότι έκαναν πολύ καλή δουλειά. Τους προτρέπω να συνεχίσουν κατά αυτό τον τρόπο καθώς θέλω να αισθάνονται ότι η δουλειά τους και ο κόπος τους αναγνωρίζεται και θέλω να αισθάνονται ότι είναι ικανοί έτσι ώστε να μπορούν να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους.

Σ: Ενθαρρύνετε την εισαγωγή καινοτομιών και σε ποιους τομείς;

Δ10: Θα έλεγα πως ενθαρρύνω την εισαγωγή καινοτομιών, γενικά παρακολουθώ τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και τα νέα που εμφανίζονται. Κάτι θετικό που μπορεί να βλέπω σε άλλα σχολεία το μεταφέρω στους εκπαιδευτικούς και τους προτρέπω να ακολουθήσουν αντίστοιχα παραδείγματα. Όπως επίσης τους προτρέπω και στο να

συμμετέχουν σε σεμινάρια τα οποία μπορούν να τους βοηθήσουν ακόμα περισσότερο στο να εισάγουν καινούργια πράγματα.

Σ: Εκτός από το γραφείο σας που αλλού εντός της σχολικής μονάδας συχνάζετε κατά τη διάρκεια του ωραρίου σας και γιατί;

Δ10: Θα έλεγα πως κυρίως κινούμαι στο χώρο εκτός του γραφείου καθώς με ενδιαφέρει πολύ να βλέπω η ίδια ότι γίνεται στο σχολείο, να μιλάω στο διάλειμμα και με τους μαθητές και με τους συναδέλφους. Θεωρώ ότι είναι σημαντική η επικοινωνία πέρα από την τυπική επαφή διευθυντή και εκπαιδευτικού στο γραφείο.

Σ: Προσπαθείτε να βελτιώσετε τις γνώσεις και τις δεξιότητες σας;

Δ10: Ναι προσπαθώ να βελτιώνομαι. Γενικά θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί είτε είμαστε διευθυντές είτε δάσκαλοι θα πρέπει να επιδιώκουμε την αυτοβελτίωση. Μάλιστα σκέφτομαι να ξεκινήσω τον Μάιο ένα σεμινάριο στην ειδική αγωγή που θα πραγματοποιήσει το Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σ: Τι σημαίνει για εσάς συμπερίληψη στο σχολείο; Πώς την κατανοείτε; Μπορείτε να δώσετε μερικά παραδείγματα;

Δ10: Η συμπερίληψη είναι η συστηματική παροχή των μέσων και των μεθόδων διδασκαλίας με σκοπό την ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών οι οποίες δεν είναι ίδιες. Η συμπερίληψη αφορά γενικότερα τις ευάλωτες ομάδες. Δεν αφορά μόνο τα άτομα με αναπηρία. Αφορά Πολιτιστικές ομάδες όπως μπορεί να είναι η Ρομά και οι αλλοδαποί μαθητές. Το σχολείο οφείλει να είναι ανοιχτό σε όλες αυτές τις ομάδες. Δηλαδή θα έλεγα ότι ένα συμπεριληπτικό σχολείο είναι επί της ουσίας σαν ένα διαπολιτισμικό σχολείο.

Σ: Έχετε δουλέψει προσωπικά με μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Πως ήταν η εμπειρία σας;

Δ10: Ναι έχω δουλέψει σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έχουν υπάρξει χρονιές που ως δασκάλα ήρθαν στην τάξη μου μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, μαθητές με δυσλεξία, με ΔΕΠΥ. Θεωρώ ότι είναι μία εμπειρία που μόνο θετικά έχει να μας προσφέρει καθώς μας βοηθάει να γίνουμε καλύτεροι, να ανταποκριθούμε καλύτερα στο ρόλο μας και να βελτιωθούμε και εμείς οι ίδιοι σαν δάσκαλοι, καθώς καλούμαστε να υπερβούμε τα όρια της τυπικής διδασκαλίας και να εφαρμόσουμε μεθόδους διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Σ: Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας απέναντι στην συμπερίληψη;

Δ10: Οι εκπαιδευτικοί θα έλεγα πως είναι θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη και στην ένταξη μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Ωστόσο θα πρέπει να πω ότι οι περισσότεροι δεν είναι επιμορφωμένοι και δεν γνωρίζουν πώς θα μπορούσαν να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη στην πράξη.

Σ: Παρέχεται η δυνατότητα συμπερίληψης στο σχολείο σας; Εάν ναι με ποιο τρόπο; Μπορείτε να δώσετε μερικά παραδείγματα;

Δ10: Το σχολείο μας παρέχει δυνατότητες συμπερίληψης καθώς λειτουργούν σε αυτό το τμήμα ένταξης και παράλληλη στήριξη με επιτυχία θα έλεγα. Επίσης είναι ένα σχολείο που προσπαθεί να συμπεριλάβει μαθητές Ρομά και να τους εντάξει πράγμα το οποίο θέλει αρκετή δουλειά. Μπορώ να πω ότι το σχολείο με το πέρασμα του χρόνου έχει κάνει σημαντική δουλειά πάνω σε αυτό το ευαίσθητο κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού.

Σ: Ποια κίνητρα παρέχετε στους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη προγραμμάτων συμπερίληψης;

Δ10: Φροντίζω να παρέχω στους εκπαιδευτικούς όλα τα μέσα που μπορεί να χρειάζονται για να εφαρμοστεί η συμπερίληψη από άποψη τεχνικής υποδομής. Επίσης τους παροτρύνω να συμμετέχουν σε σχετικά σεμινάρια και τους μεταφέρω την προσωπική μου εμπειρία.

Σ: *Υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής; Προσπαθείτε να ενισχύσετε αυτή τη συνεργασία; Πώς;*

Δ10: Ναι θα έλεγα πως υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής του σχολείου μας. Προσπαθώ και εγώ από τη μεριά μου να την ενισχύσω. Παροτρύνω τους εκπαιδευτικούς να βρίσκονται συχνά, να συνεδριάζουν και να συζητούμε για κάθε μαθητή ξεχωριστά στην πρόοδό του.

Σ: *Παροτρύνετε τη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες από κοινού με τους άλλους μαθητές και πώς;*

Δ10: Φυσικά και παροτρύνω την συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινές δραστηριότητες με τους υπόλοιπους μαθητές, καθώς το θεωρώ απαραίτητο. Φροντίζω να συνεργάζονται στη διοργάνωση γιορτών, σε αθλητικές δραστηριότητες και να μοιράζονται από κοινού αρμοδιότητες.

Σ: *Συνεργάζεστε με σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής; Ποιο είναι το πλαίσιο της συνεργασίας σας;*

Δ10: Σχετικά με τη συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους της ειδικής αγωγής θα έλεγα πως αυτή δεν πραγματοποιείται έτσι όπως θα έπρεπε. Αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα ο σύμβουλος γενικής αγωγής είναι αυτός που θα ασχοληθεί περισσότερο σε σχέση με της ειδικής αγωγής.

Σ: Συνεργάζεστε με άλλα στελέχη του κράτους ή της περιφέρειας για την ενίσχυση της σύγκλισης γενικής και ειδικής εκπαίδευσης; (π.χ. υπηρεσίες υγείας, ψυχικής υγείας, κοινωνικές υπηρεσίες). Ποιο είναι το πλαίσιο της συνεργασίας σας;

Δ10: Υπάρχει κάποια συνεργασία με στελέχη σε μεγάλο βαθμό οφείλω να παραδεχτώ. Ωστόσο μπορώ να πω ότι η συνεργασία με το ΚΕΣΥ είναι ικανοποιητική όπως επίσης και με τον Δήμο και το Κέντρο Κοινότητας.

Σ: Έχετε λάβει ειδική εκπαίδευση ώστε να αντιμετωπίζετε τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες και άλλες δυσκολίες και ποια;

Δ10: Έχω λάβει ειδική εκπαίδευση καθώς έχω μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην ειδική αγωγή.

Σ: Γνωρίζετε τους νόμους που προστατεύουν τα δικαιώματα των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Δ10: Ναι γνωρίζω τους νόμους που προστατεύουν τα δικαιώματα των μαθητών τόσο στη χώρα μας όσο και σε διεθνές επίπεδο. Όπως τη σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, τη νομοθεσία σχετικά με τη συμπερίληψη, τα μοντέλα συμπερίληψης που ακολουθούνται σε χώρες του εξωτερικού και την αντίστοιχη εφαρμογή στη χώρα μας.

Σ: Πώς προωθείτε την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων των παιδιών με συμμαθητές τους που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Δ10: Προτρέπω τους εκπαιδευτικούς να ακολουθούνε ομαδοσυνεργατικά μοντέλα μάθησης. Τους παροτρύνω να δίνουν από κοινού αρμοδιότητες σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε μαθητές που δεν ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης με συγκεκριμένο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συνεργάζεται με τον δάσκαλό της τάξης και να ανταλλάσσουν ρόλους έτσι ώστε να αισθάνεται και το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ότι δεν στιγματίζεται και ότι συμμετέχει από κοινού στο μάθημα με τους συμμαθητές του.

Σ: Παροτρύνετε τη συνεργασία μεταξύ γονέων και γονέων με τέκνα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με ποιο τρόπο;

Δ10: Ναι το θεωρώ πολύ σημαντικό. Ενισχύω τη συνεργασία μεταξύ των γονέων και τους παροτρύνω να κάνουν συναντήσεις, να ακούει ο ένας τα προβλήματα του άλλου, να αντιμετωπίζει ο ένας τον άλλον με ενσυναίσθηση, και όποτε αυτό είναι εφικτό καλώ και ειδικούς όπως παιδοψυχολόγο να τους μιλήσει και να τους συμβουλέψει ανάλογα.

Σ: Περιγράψτε μας πως αξιοποιείτε τις νέες τεχνολογίες στα προγράμματα συμπερίληψης. Είναι κάτι που το ενθαρρύνετε και πως;

Δ10: Κάνω μία προσπάθεια να υπάρχει σε κάθε τάξη εκτός από ίντερνετ που το θεωρώ απαραίτητο και ένας προτζέκτορας ώστε να μπορεί να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Να το αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να δείξει στα παιδιά βίντεο, υλικό από τα ψηφιακά βιβλία, παιχνίδια και δραστηριότητες. Έτσι το μάθημα θα γίνει πιο ενδιαφέρον και θα ανταποκριθεί καλύτερα και στους μαθητές που δυσκολεύονται με τον τυπικό συνηθισμένο τρόπο διδασκαλίας.

Σ: Έχετε στη σχολική σας μονάδα ειδικότητες όπως κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, λογοθεραπευτή;

Δ10: Ναι σε αυτό Είμαστε αρκετά τυχεροί καθώς τα τελευταία χρόνια το σχολείο μας είναι στελεχωμένο τόσο με κοινωνικό λειτουργό, όσο και με τμήμα ΖΕΠ αλλά και με ψυχολόγο.

Σ: Έχετε να προσθέσετε κάτι σε όλα αυτά που ειπώθηκαν μέχρι στιγμής;

Δ10: Όχι.

Σ: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

Δ10: Ευχαριστώ κι εγώ πολύ.

Σ: Ευχαριστώ πολύ. Γεια σας.

Διευθύντρια 1

Φύλο: Γυναίκα

Θέση εργασίας: Αναπληρώτρια

Σ: Καλημέρα σας.

Δ1: Καλημέρα.

Σ: Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη. Αρχικά, σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;

Δ1: Ανήκω στη δεύτερη κατηγορία.

_____ 1. 29 ή λιγότερο

___X___ 2. 30-39

_____ 3. 40-49

_____ 4. 50-59

_____ 5. 60 ή περισσότερα

Σ: Πόσο καιρό βρίσκεστε σε αυτό το σχολείο;

Δ1: Είμαι το τωρινό έτος, άρα η πρώτη περίπτωση.

X 1. 0-4 χρόνια

_____ 2. 5-9 χρόνια

_____ 3. 10-14 χρόνια

_____ 4. 15-19 χρόνια

_____ 5. 20 ή περισσότερα

Σ: Πόσα χρόνια πείρα έχετε ως εκπαιδευτικός;

Δ1: Έχω 11 χρόνια, είναι η 12η χρονιά η φετινή.

_____ 1. 0-4 χρόνια

_____ 2. 5-9 χρόνια

X 3. 10-14 χρόνια

_____ 4. 15-19 χρόνια

_____ 5. 20 ή περισσότερα

Σ: Ποιος είναι ο ανώτατος τίτλος σπουδών που κατέχετε;

Δ1: Έχω εκπονήσει δύο μεταπτυχιακά, το ένα σχετίζεται με την ειδική αγωγή και το άλλο με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.

- _____ 1. Bachelor of Arts/Πρώτο Πτυχίο Πανεπιστημίου
- X 2. Master's degree/Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών
- _____ 3. Doctorate/Διδακτορικό
- _____ 4. Άλλο (Παρακαλώ σημειώστε) _____

Σ: Ποιο είναι το όραμα σας για το σχολείο σας;

Δ1: Δεν μπορώ να μιλήσω για ένα συγκεκριμένο σχολείο, καθώς σαν αναπληρώτρια δεν έτυχε να είμαι δεύτερη χρονιά σε ίδιο σχολείο. Έχω δουλέψει ξανά ως αναπληρώτρια και διευθύντρια αλλά σε μονοθέσια και διθέσια σχολεία στα νησάκια των Κυκλάδων. Φέτος το σχολείο είναι εξαθέσιο. Θα ήθελα, όμως, γενικά το κάθε σχολείο να είναι πιο κοντά στην κοινωνία, να δίνει γνώσεις που πραγματικά χρειάζονται τα παιδιά στην μετέπειτα πορεία τους μέσα από βιωματικές δράσεις. Τα παιδιά τελειώνουν το σχολείο και αγνοούν βασικά θέματα καθημερινότητας. Και πάνω σε αυτό να γίνει το σχολείο πιο ανθρώπινο να βοηθάει τα παιδιά να έχουν συναισθηματική ενσυναίσθηση, καθώς όπως παρατηρώ στις σχέσεις τους και στην επικοινωνία με τους άλλους τα παιδιά δυσκολεύονται.

Σ: Όταν εννοείτε θέματα καθημερινότητας;

Δ1: Εννοώ κάποια γνωστικά θέματα, όπως οι συναλλαγές με νομίσματα, ζητήματα Γεωγραφίας, τα παιδιά τελειώνουν και δεν ξέρουν να προσανατολιστούν, να συμπληρώσουν κάποια δήλωση σε ένα φορέα αργότερα, επιγραμματικά αναφέρομαι σε αυτά, αλλά και να ξέρουν να συμπεριφέρονται, για παράδειγμα να βοηθήσουν ένα ηλικιωμένο με τα ψώνια στη λαϊκή αγορά.

Σ: Ποια θεωρείτε ότι είναι η αποστολή του σχολείου σας;

Δ1: Η αποστολή του σχολείου τώρα είναι να ακολουθήσει το πρόγραμμα του υπουργείου παιδείας, με άλλα λόγια να βγει η ύλη, δε θεωρώ ότι γίνεται κάποια εξειδικευμένη δράση,

ώστε το σχολείο να έχει τη δική του αποστολή. Όλα τα σχολεία λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο. Αν για παράδειγμα ένα σχολείο επενδύσει στον εκσυγχρονισμό του, αυτός παραμένει σε υλικό επίπεδο και όχι στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Θέλω να πω αυτό δεν είναι ουσιαστική αποστολή και είναι λάθος αν νομίζουμε ότι είναι. Τώρα γι αυτό το σχολείο είμαστε αναλώσιμοι και του χρόνου είναι πιθανό να είμαστε σε άλλο σχολείο. Μια αποστολή και ένα όραμα θέλει χρόνο.

Σ: Ποιες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης προσφέρετε στους εκπαιδευτικούς σε θέματα συνεργατικής μάθησης;

Δ1: Τους ενημερώνω για τα σεμινάρια και τις ημερίδες που οργανώνουν οι συντονιστές και τους προτρέπω να συμμετέχουν, αν και θεωρώ ότι μόνο θεωρίες ακούμε στις διαλέξεις τους. Θέλω να πω δεν είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ξέρουν τεχνικές για τη συνεργατική μάθηση, το θέμα είναι στη διάθεση του καθενός να την εφαρμόσει. Φέτος δυστυχώς λόγω της πανδημίας είναι δύσκολα τα πράγματα.

Σ: Ποιες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης προσφέρετε στους εκπαιδευτικούς σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων;

Δ1: Και εδώ πάλι το ίδιο θα απαντήσω. Τους ενημερώνω για τα εκάστοτε σεμινάρια. Από εκεί και πέρα, όμως, μέσα από τις συζητήσεις μεταξύ μας ανταλλάζουμε ιδέες και σκεφτόμαστε πως θα αντιμετωπιστεί μία κατάσταση. Προσπαθούμε να διαχειριστούμε συγκρούσεις από κοινού. Για παράδειγμα, η δασκάλα της τρίτης δημοτικού είχε να αντιμετωπίσει μία διαμάχη μεταξύ δυο παιδιών που είχε επεκταθεί και στη σχέση των μανάδων τους, εφάρμοσε την πρόταση της δασκάλας της τετάρτης. Τις κάλεσε και τις δύο στο σχολείο, συζήτησαν και το πρόβλημα λύθηκε. Αυτά που σου λέω έγιναν αρχές Οκτώβρη και η κόντρα τους ήταν από τον περσινό Μάιο.

Σ: Ποιες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης προσφέρετε στους εκπαιδευτικούς σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

Δ1: Η ίδια απάντηση, αλλά θεωρώ ότι πιο πολύ βοηθούνται από τη μεταξύ μας ανατροφοδότηση, παρά από την αναμονή των σεμιναρίων.

Σ: *Ποιες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης προσφέρετε στους εκπαιδευτικούς σε θέματα συνεργασία με γονείς;*

Δ1: Το ίδιο και εδώ, όπως απάντησα παραπάνω αλλά είναι σημαντικό να ακούς τη γνώμη του συναδέλφου, που μπορεί αυτός να έχει κάνει ένα μεταπτυχιακό ή μια δεύτερη σχολή και να γνωρίζει κάτι παραπάνω σχετικά με το θέμα, όπως η δασκάλα της πρώτης που το δεύτερο πτυχίο της είναι κοινωνιολογία.

Σ: *Με ποιο τρόπο ενθαρρύνετε τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους νέες πρακτικές;*

Δ1: Φυσικά μέσα από τη συζήτηση και εφαρμόζοντας τες και εγώ η ίδια. Επίσης, ανταλλάσσουμε απόψεις και κάνουμε κοινές δράσεις. Έτσι, ο ένας μαθαίνει από τον άλλο και υιοθετεί τις ιδέες του άλλου.

Σ: *Σε ποια δίκτυα συνεργασίας (networking) και επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (professional learning communities) συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σας;*

Δ1: Μέσα από τον σύλλογο Διδασκόντων, όπου συνεργαζόμαστε, δε συμμετέχουν κάπου άλλου.

Σ: *Οπότε δεν ενθαρρύνετε τη συμμετοχή τους σε τέτοιες κοινότητες και δίκτυα; Γιατί;*

Δ1: Να ρωτήσω και εγώ υπάρχει κάτι οργανωμένο; Αμφιβάλλω.

Σ: Ποιες μεθόδους/ πρακτικές και ποια μέσα διδασκαλίας ανταλλάσσουν οι εκπαιδευτικοί σας μεταξύ τους;

Δ1: Υπάρχει ποικιλία στη θεματολογία, αφορά την πειθαρχία, κάποια τεχνική σε επίπεδο διδασκαλίας, πώς να χρησιμοποιήσουν τα εποπτικά μέσα, όπως ο υπολογιστής, για παράδειγμα ένα πρόγραμμα.

Σ: Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν απόψεις, εμπειρίες και προβληματισμούς;

Δ1: Φυσικά είτε επίσημα κατά τη συνεδρίαση του συλλόγου, είτε άτυπα στα διαλείμματα ή και ώρες εκτός σχολείου. Γενικότερα οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι πολύ καλές μεταξύ μας.

Σ: Περιγράψτε μας το είδος των σχέσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους.

Δ1: Είναι πολύ καλές θα έλεγα, ο ένας ακούει τον άλλο. Κάνουν όλοι μαζί παρέα και ευτυχώς για μένα δεν υπάρχουν κλίκες.

Σ: Οπότε δεν υπάρχει ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών σε κλίκες;

Δ1: Στο συγκεκριμένο σχολείο όχι, ίσως να ευθύνεται το ότι είμαστε λίγοι. Σε μεγαλύτερα σχολεία φαντάζομαι θα υπάρχουν και είναι λογικό, γιατί δεν γίνεται να ταιριάζουμε με όλους, το θέμα είναι μην υπάρχουν προστριβές, αλλά να ακούς και τη διαφορετική άποψη.

Σ: Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για την απόδοση των μαθητών;

Δ1: Παρά το γεγονός ότι το σχολείο μας είναι σε χωριό δε σημαίνει ότι θα έχω μικρές προσδοκίες ή θα κάνω λιγότερη δουλειά και αυτό το έχουμε συζητήσει και με τους συναδέλφους. Εμείς ως σχολείο οφείλουμε να κάνουμε το καλύτερο και να κάνουμε και τη διπλάσια δουλειά, παρά το γεγονός ότι τα παιδιά έχουν ορισμένα ελλείμματα με γνώμονα το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών τους.

Σ: Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για την απόδοση του προσωπικού;

Δ1: Είναι υψηλές, είναι νέοι άνθρωποι με όρεξη για δουλειά, δεν έχω κανένα παράπονο.

Σ: Πώς αντιλαμβάνεστε αυτό που θα λέγαμε ‘εξαιρετική’ επίδοση ενός μαθητή;

Δ1: Δεν έχω ακούσει τον όρο ξανά για να είμαι ειλικρινής, φαντάζομαι ο άριστος μαθητής, αν και για μένα ο κάθε μαθητής έχει τη δική του επίδοση με βάση αυτό που μπορεί να φτάσει, θέλω να πω ένας μαθητής μπορεί στη Τρίτη να μαθαίνει την πρόσθεση στη δεκάδα και για τα δικά του δεδομένα να είναι το σημείο που μπορεί να φτάσει, αυτό το επίπεδο που δεν κατέκτησε στην πρώτη. Το κάθε παιδί είναι διαφορετικό, θα έπρεπε η επίδοση του να ήταν συνάρτηση των ικανοτήτων και των αδυναμιών του και να μη βασίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια, γιατί έτσι κάποιοι μαθητές θα είναι πάντα οι μέτριοι ή κακοί παρά την προσπάθεια που κάνουν.

Σ: Πώς αντιλαμβάνεστε αυτό που θα λέγαμε ‘εξαιρετική’ επίδοση ενός εκπαιδευτικού;

Δ1: Φαντάζομαι να χρησιμοποιεί ποικιλία τεχνικών και στρατηγικών τόσο γνωστικά όσο και συμπεριφορικά για να λειτουργεί η τάξη όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά. Και φυσικά να λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού και να προσαρμόζεται, να είναι ευέλικτος.

Σ: Υπάρχουν μαθητές και εκπαιδευτικοί με εξαιρετικές επιδόσεις στο σχολείο σας;

Δ1: Αν εννοείτε να είναι άριστοι βάσει αντικειμενικών κριτηρίων ναι.

Σ: Μπορείτε να δώσετε κάποια παραδείγματα τέτοιων περιπτώσεων;

Δ1: Για παράδειγμα η δασκάλα της πρώτης λειτουργεί έτσι, προσπαθεί να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές με διαφορετικές τεχνικές, χρησιμοποιεί αρκετά τα ηλεκτρονικά μέσα, με αποτέλεσμα να γίνεται το μάθημα πιο διασκεδαστικό, ενώ κάνει και βιωματικές δράσεις για παράδειγμα στη Γλώσσα τα παιδιά χρησιμοποιούν πλαστελίνη για να σχηματίσουν τα γράμματα ή βρίσκουν γράμματα σε αποκόμματα από εφημερίδες. Όλα αυτά που σου λέω τα ξέρω επειδή συζητάμε για τις τεχνικές και ξέρω ότι είναι ένα άτομο που ψάχνεται και προσπαθεί να γίνει καλύτερη. Τώρα για τους μαθητές σίγουρα έχουμε αρκετούς μαθητές που είναι άριστοι σε όλα τα μαθήματα.

Σ: Πως ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στην τάξη;

Δ1: Θα απαντούσα με θετική ενίσχυση. Τους παροτρύνεις να συμμετέχουν, τους επιβραβεύεις για τη συμμετοχή ανεξάρτητα αν η απάντηση είναι σωστή ή λάθος.

Σ: Υπάρχει διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας έχοντας υπόψη τις ανάγκες και την προσωπικότητα του/της κάθε μαθητή/μαθήτριας; Μπορείτε να δώσετε μερικά παραδείγματα;

Δ1: Αυτό εννοείται. Όταν ένας μαθητής είναι στην Τρίτη τάξη και δεν γνωρίζει να κάνει πρόσθεση με κρατούμενο θα του βάλω να κάνει πρόσθεση χωρίς κρατούμενο αρχικά, θα του δείξω εν καιρώ την πρόσθεση με κρατούμενο, θα τον βοηθάω σιγά-σιγά μέχρι να αποσύρω τη βοήθεια μου. Επίσης, σε ένα τεστ θα αναπροσαρμόσω τις ερωτήσεις, για παράδειγμα αν έχω έναν μαθητή που δυσκολεύεται να εκφράσει τις γνώσεις του στο μάθημα της ιστορίας θα βάλω ερωτήσεις σωστού λάθους, πολλαπλής ή συμπλήρωσης κενού.

Σ: Εστιάζετε περισσότερο στις αδυναμίες ή στις ικανότητες και δυνατότητες του κάθε μαθητή και γιατί;

Δ1: Στις ικανότητες θα έλεγα γιατί προσπαθώ να βλέπω πάντα τη θετική όψη κάθε κατάστασης ή ενός ατόμου.

Σ: Αναλαμβάνετε τον ρόλο του μεσολαβητή και διευκολύνετε τη λύση παρεξηγήσεων και διαφωνιών; Μπορείτε να δώσετε ορισμένα παραδείγματα;

Δ1: Ναι, συνήθως αυτό γίνεται μεταξύ των παιδιών ή των γονέων που έχουν παρεξηγηθεί μεταξύ τους, όπως το περιστατικό που ανέφερα πριν, ήμουν και εγώ παρούσα όταν καλέσαμε τις μαμάδες των 2 παιδιών.

Σ: Συνήθως μέσα σε πόσο χρονικό διάστημα από τη δημιουργία των παρεξηγήσεων συμβαίνει αυτό;

Δ1: Άμεσα. Όσο την αφήνεις τόσο περισσότερο μεγαλώνουν και οι διαστάσεις της. Έτσι, έγινε και με το παραπάνω περιστατικό, μια παρεξήγηση που κρατούσε από πέρυσι γιατί κανείς δεν ασχολήθηκε μαζί της.

Σ: Ως σχολική μονάδα έχετε χωριστό προϋπολογισμό;

Δ1: Ναι, έχουμε δικό μας.

Σ: Όταν δεν καλύπτονται οι ανάγκες του σχολείου από τον προϋπολογισμό προσπαθείτε να βρείτε έξτρα πόρους και πως;

Δ1: Βοηθάει πολύ ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, όμως υπάρχουν πολλά οικονομικά εμπόδια, είναι λογικό να μην μπορεί να προσφέρει ο σύλλογος στο 100% όλες τις ανάγκες.

Σ: Πόσο ικανοποιητική θεωρείτε τη σχολική μονάδα που υπηρετείτε ως προς:

- *Τις κτιριακές εγκαταστάσεις της*

Δ1: Καθόλου ικανοποιητικές, γιατί το οίκημα είναι παλιό, δεν έχουμε για παράδειγμα αίθουσα προβολής ή γυμναστηρίου.

- *Τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό της*

Δ1: Υπάρχουν 3 φορητοί υπολογιστές τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιούν οι συνάδελφοι, έχουμε βγάλει μεταξύ μας ένα πρόγραμμα πότε θα τους χρησιμοποιεί ο καθένας, αναμένουμε άλλους 2. Ευτυχώς υπάρχουν και συνάδελφοι που χρησιμοποιούν τον προσωπικό τους, έχουν καλή διάθεση και δεν έχουν παραπονεθεί. Αυτό είναι σημαντικό, γιατί έτσι βοηθούν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου.

- *Την ασφάλεια που παρέχει*

Δ1: Δεν μπορώ να απαντήσω με βεβαιότητα, παρά τις εγκρίσεις του Δήμου.

- *Την καθαριότητα και την αισθητική του κτιρίου*

Δ1: Ως προς την καθαριότητα συγχαίρω την κύρια Μαρία για τον ζήλο που διαθέτει, ενώ ως προς την αισθητική έχουν συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό οι συνάδελφοι με τις χειροτεχνίες και φυσικά τα έργα των παιδιών μέσα από τις δραστηριότητες τα οποία στολίζουν το σχολείο μας.

Σ: Η σχολική σας μονάδα αξιολογείται σε επίπεδο:

- *Σχολικής μονάδας*

Δ1: Άτυπα μέσα από τις συζητήσεις μεταξύ μας ή σε κάποιο σύλλογο, συνήθως στις αρχές στη μέση και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

- *Ηγεσίας και διοίκησης*

Δ1: Ίσως άτυπα, όταν τους ζητάω τη γνώμη τους αν κάνω κάτι λάθος ή σωστά.

- *Εκπαιδευτικού*

Δ1: Το ίδιο και αυτό, άτυπα.

- *Μαθητή*

Δ1: Ο μαθητής αξιολογείται σίγουρα τυπικά μέσα από τη βαθμολογία, αν και εγώ επιμένω στην περιγραφική αξιολόγηση, να γίνεται τουλάχιστον προφορικά. Δε συμφωνώ με τη βαθμολογία αλλά ούτε και με τα αντικειμενικά κριτήρια που προστάζει το σύστημα.

Σ: Οπότε η γνώμη σας για την αξιολόγηση αφορά μόνο την περιγραφική;

Δ1: Ακριβώς.

Σ: Οι υπόλοιπες αξιολογήσεις;

Δ1: Όλες είναι σημαντικές αλλά πρέπει να μπου κριτήρια και φυσικά πάντα ο στόχος πρέπει να είναι η ανατροφοδότηση.

Σ: Εφαρμόζεται στη σχολική σας μονάδα ο θεσμός της μεντορικής σχέσης(υποστήριξη νέου εκπαιδευτικού από εκπαιδευτικό με μεγαλύτερη προϋπηρεσία); Πως λειτουργεί στην πράξη;

Δ1: Στη συγκεκριμένη όχι, γιατί πάνω κάτω είμαστε στην ίδια ηλικία και η προϋπηρεσία μας είναι κοντά, όμως κάνουμε συχνά συνδιδασκαλίες σε μαθήματα μελέτης περιβάλλοντος και ευέλικτης ζώνης.

Σ: Περιγράψτε μας τις σχέσεις σας με την κοινότητα και τους γονείς.

Δ1: Θα έλεγα ότι είναι καλές, δεν αντιμετωπίζουμε κάποια δυσκολία. Οι γονείς δείχνουν να σέβονται το έργο που επιτελούμε και μας βοηθούν και οικονομικά μέσα από την αγορά εποπτικού υλικού.

Σ: Ενθαρρύνονται να λαμβάνουν μέρος σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο;

Δ1: Νομίζω όλα τα χρόνια συνέβαινε αυτό μέσω των αντιπροσώπων τους στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Φέτος, πάντως εννοείται ότι τους ενθαρρύνω. Το σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό στην κοινωνία.

Σ: Πώς ενθαρρύνετε τις σχέσεις της κοινότητας και των γονιών με το σχολείο;

Δ1: Τους καλώ να συμμετέχουν τόσο ως σύλλογος και να προτείνουν ιδέες, όσο και με τη συμμετοχή τους σε δράσεις του σχολείου. Φέτος είχαμε πει να οργανώσουμε από κοινού τη γιορτή των Χριστουγέννων αλλά μας τα χάλασε η πανδημία.

Σ: Προωθείτε και με ποιους τρόπους συνεργασίες με άλλους οργανισμούς, φορείς και επιχειρήσεις από την κοινότητα έτσι που να ικανοποιούνται διάφορες ανάγκες των μαθητών;

Δ1: Εξαρτάται από την περιοχή. Συνήθως δημιουργούνται συνεργασίες με το βιβλιοπωλείο αν έχει η περιοχή, με τον δήμο που μας δανείζει κάποια αίθουσα για εκδήλωση. Τη σχολική γιορτή θα την κάναμε σε αίθουσα του δήμου.

Σ: Ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για ανάπτυξη των σχέσεων γονιών, κοινότητας και σχολείου;

Δ1: Μέσα από τις δράσεις. Φέτος δυστυχώς θα εκλείψουν.

Σ: Υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας και πώς αυτή προωθείται;

Δ1: Εδώ στο χωριό ναι, όμως σε μια πόλη ίσως τα πράγματα είναι απρόσωπα.

Σ: Υιοθετείτε πρακτικές και διαδικασίες και ποιες που προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικό-οικονομικής και πολιτισμικής καταβολής;

Δ1: Μιλάτε για τη συμπερίληψη, τη γνωρίζω ναι και προσπαθώ να την προωθώ. Αρχικά, είμαστε όλοι ίσοι με τους συναδέλφους και άρα παίρνουμε αποφάσεις από κοινού, δε θέλω να είμαι εγώ η διευθύντρια που διατάζω και υπακούνε. Έπειτα, προσπαθούμε πολύ για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανταλλάζοντας υλικό. Επιμένουμε στη βιωματική μάθηση. Δυστυχώς δε μας βγήκε φέτος η ομαδοσυνεργατική μάθηση με τα μέτρα για τον ιό όπως και η συνεργασία με την κοινότητα.

Σ: Σε ποιους τομείς επιτρέπετε στο εκπαιδευτικό προσωπικό να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων;

Δ1: Σε ζητήματα των τάξεων τους, στα οικονομικά να προτείνουν και αυτοί σε ποια αγορά θέλουμε να προβούμε. Δεν έχω κάποιο κώλυμα και ούτε διαχωρίζω τους τομείς.

Σ: Πως επιβραβεύετε τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών;

Δ1: Συνήθως με θετική ενίσχυση.

Σ: Ενθαρρύνετε την εισαγωγή καινοτομιών και σε ποιους τομείς;

Δ1: Μια καινοτομία για τα ελληνικά δεδομένα είναι οι βιωματικές δράσεις. Πριν κλείσουμε επέμενα πολύ σε αυτό. Ένα παράδειγμα είναι τα πειράματα στα Φυσικά.

Σ: Εκτός από το γραφείο σας που αλλού εντός της σχολικής μονάδας συχνάζετε κατά τη διάρκεια του ωραρίου σας και γιατί;

Δ1: Ναι, συνήθως δεν κάθομαι στο γραφείο μου αλλά στο γραφείο διδασκόντων.

Σ: Προσπαθείτε να βελτιώσετε τις γνώσεις και τις δεξιότητες σας;

Δ1: Έχω κάνει ήδη δύο μεταπτυχιακά, όπως ανέφερα και ένα σεμινάριο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά θέλω να μαθαίνω συνέχεια καινούρια πράγματα.

Σ: Τι σημαίνει για εσάς συμπερίληψη στο σχολείο; Πώς την κατανοείτε; Μπορείτε να δώσετε μερικά παραδείγματα;

Δ1: Συμπερίληψη σημαίνει ένα σχολείο για όλους, ξέρω την έννοια από το πρώτο μεταπτυχιακό. Σημαίνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου των διαφορετικών χαρακτηριστικών. Είναι διαφορετική από την ένταξη, δεν εστιάζουμε στις διαφορές του παιδιού, προσπαθώντας να τα εντάξουμε ή να ακολουθούν τα ίδια μία νόρμα.

Σ: Έχετε δουλέψει προσωπικά με μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Πως ήταν η εμπειρία σας;

Δ1: Ναι γνωρίζω τέτοιους μαθητές και μέσα στην τάξη αλλά και σε οικογενειακό επίπεδο, ο ξάδελφος μου έχει αυτισμό. Η εμπειρία είναι θετική, είναι και αυτοί μαθητές. Ίσως υπάρχουν και φορές που χρειάζεται περισσότερη υπομονή και επιμονή, αλλά εντάξει, θέληση να υπάρχει.

Σ: Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας απέναντι στην συμπερίληψη;

Δ1: Είναι θετική και χαίρομαι γι αυτό.

Σ: Παρέχεται η δυνατότητα συμπερίληψης στο σχολείο σας; Εάν ναι με ποιο τρόπο; Μπορείτε να δώσετε μερικά παραδείγματα;

Δ1: Το προσπαθούμε. Έχουμε συμφωνήσει η εκπαιδευτικός ένταξης να μπαίνει κανονικά στην τάξη, αντί να παίρνει τα παιδιά στο τμήμα ένταξης. Έτσι, τα παιδιά δε στιγματίζονται όταν φεύγουν εκτός τάξης. Επίσης, όπως αναφέρθηκα και παραπάνω γίνονται συνδιδασκαλίες.

Σ: Ποια κίνητρα παρέχετε στους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη προγραμμάτων συμπερίληψης;

Δ1: Δε δίνω κάποιο κίνητρο, γιατί και αυτοί συμφωνούνε.

Σ: Υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής; Προσπαθείτε να ενισχύσετε αυτή τη συνεργασία; Πώς;

Δ1: Νομίζω το απάντησα προηγουμένως. Εξάλλου, γενικότερα στο σχολείο μας επικρατεί κλίμα συνεργασίας.

Σ: Παροτρύνετε τη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες από κοινού με τους άλλους μαθητές και πως;

Δ1: Εννοείται αυτό. Όλοι οι μαθητές είναι ίσοι. Ο καθένας αναλαμβάνει αυτό που του ταιριάζει.

Σ: Συνεργάζεστε με σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής; Ποιο είναι το πλαίσιο της συνεργασίας σας;

Δ1: Εδώ θα απαντήσω ότι συνήθως δεν υπάρχει συνεργασία, ο σύμβουλος ειδικής αγωγής αφορά πολλές περιοχές μαζί, όχι μόνο τον νομό μας, οπότε δεν τον έχουμε δει ποτέ. Ίσως θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότεροι, τουλάχιστον δύο σε νομούς όπως τον δικό μας.

Σ: Συνεργάζεστε με άλλα στελέχη του κράτους ή της περιφέρειας για την ενίσχυση της σύγκλισης γενικής και ειδικής εκπαίδευσης; (π.χ. υπηρεσίες υγείας, ψυχικής υγείας, κοινωνικές υπηρεσίες). Ποιο είναι το πλαίσιο της συνεργασίας σας;

Δ1: Δεν έχει τύχει.

Σ: Έχετε λάβει ειδική εκπαίδευση ώστε να αντιμετωπίζετε τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες και άλλες δυσκολίες και ποια;

Δ1: Έχω το μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή αλλά σημαντικό ρόλο για μένα παίζει και η εμπειρία αλλά και η θέληση. Επίσης, χρειάζεται να είσαι αποφασιστικός, διπλωμάτης, ευέλικτος και να κάνεις συνέχεια αυτοκριτική στον εαυτό σου. Πολλές φορές σκέφτομαι τι μπορούσα να έκανα διαφορετικά, τι μπορώ να κάνω καλύτερα στο μέλλον. Αυτό με βοηθάει νομίζω.

Σ: Γνωρίζετε τους νόμους που προστατεύουν τα δικαιώματα των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Δ1: Θέλω να πιστεύω πως ναι.

Σ: Πώς προωθείτε την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων των παιδιών με συμμαθητές τους που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Δ1: Μέσα από τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες στην τάξη και με ενθάρρυνση στο διάλειμμα, αν και εκεί είναι πιο δύσκολα τα πράγματα. Ακόμη προσπαθώ να οργανώνω παιχνίδια στην ώρα της ευέλικτης ζώνης ή τους διαβάζω σχετικά παραμύθια.

Σ: Παροτρύνετε τη συνεργασία μεταξύ γονέων και γονέων με τέκνα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με ποιο τρόπο;

Δ1: Ναι το παροτρύνω όπως με τη συμμετοχή σε πάρτι όλων των παιδιών ή να τους προσκαλούν στα σπίτια να παίζουν, αλλά είναι δύσκολο το εγχείρημα.

Σ: Περιγράψτε μας πως αξιοποιείτε τις νέες τεχνολογίες στα προγράμματα συμπερίληψης. Είναι κάτι που το ενθαρρύνετε και πως;

Δ1: Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ, το θέμα είναι ότι αυτό δε γίνεται συστηματικά και δεν υπάρχει βοήθεια και από το υπουργείο. Εντάξει, υπάρχει το Φωτόδεντρο, αλλά δε το θεωρώ προσωπικά τόσο εύχρηστο. Πάντως οι ΤΠΕ βοηθούν αρκετά τη συμπερίληψη, γιατί προσφέρουν την πληροφορία με διαφορετικό τρόπο, όπως την εικόνα, τον ήχο και το βίντεο, αλλά και βιωματικές δράσεις, για παράδειγμα δείχνουν το ηλιακό σύστημα που τα παιδιά δεν μπορούν να επισκεφτούν. Εύχομαι δράσεις του εξωτερικού να έρθουν σύντομα και στην Ελλάδα και να υπάρχει και η αντίστοιχη επιμόρφωση, όπως προσομοιώσεις, εικονόκοσμοι. Τα έχω ακουστά, αλλά δεν ξέρω πώς να τα χρησιμοποιήσω.

Σ: Έχετε στη σχολική σας μονάδα ειδικότητες όπως κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, λογοθεραπευτή;

Δ1: Όχι δυστυχώς, όλες αυτές οι ειδικότητες θα έπρεπε να είναι μόνιμα και καθημερινά σε κάθε σχολείο, και εργοθεραπευτής να συμπληρώσω εγώ.

Σ: Έχετε να προσθέσετε κάτι σε όλα αυτά που ειπώθηκαν μέχρι στιγμής;

Δ1: Όχι. Νομίζω ότι τα έχουμε καλύψει.

Σ: Έγινε. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

Δ1: Ευχαριστώ κι εγώ πολύ.

Σ: Ευχαριστώ πολύ. Γεια σας.